

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Estudo de caso

Luísa Emília Casaca Gaboleiro

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2011

UNIVERSIDADE DE LISBOA

INSTITUTO DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE LISBOA



DISSERTAÇÃO

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Estudo de caso

Luísa Emília Casaca Gaboleiro

Dissertação orientada pelo Professor Doutor Natércio Afonso

**CICLO DE ESTUDOS CONDUCENTE AO GRAU DE MESTRE EM
CIÊNCIAS DA EDUCAÇÃO**

Área de especialização em Administração Educacional

2011

Ao Noel e ao Pedro

Aos meus pais

Um excelente educador não é um ser humano perfeito, mas alguém que tem serenidade para se esvaziar e sensibilidade para aprender.

Augusto Curry, *Pais brilhantes, professores fascinantes*

AGRADECIMENTOS

Embora o trabalho de investigação seja, muitas vezes, bastante solitário, só se torna exequível mediante o envolvimento e a colaboração de muitas pessoas e instituições. Assim, não poderíamos deixar de agradecer a todos aqueles que generosamente cooperaram para tornar possível a concretização deste projecto, em especial:

Ao Professor Doutor Natércio Afonso, pela confiança, motivação e apoio inestimáveis proporcionados ao longo das várias fases da investigação;

Aos pais dos alunos da Escola “Toledo”, pela generosa disponibilidade de tempo e de histórias, permitindo a recolha de um rico material empírico;

Ao pessoal docente, não docente e à direcção da Escola “Toledo”, pelos contactos e informações fornecidas para a investigação;

À Divisão de Educação da Câmara Municipal de “Polar”, pela cedência da Carta Educativa;

À Equipa de Apoio às Escolas, pela disponibilização de material fotocopiado;

À minha amiga Ana Isabel Sebastião, pela transcrição de entrevistas.

Ao meu marido, pela transcrição de entrevistas e apoio informático prestado.

Ao Professor Doutor Adelino Fortunato, pela leitura atenta e crítica da versão quase final do texto.

À minha amiga Laura Frade, pela revisão final do relatório.

RESUMO

A presente investigação tem como objectivo central descrever o modo como os pais proactivos intervêm na gestão do percurso escolar dos seus educandos. A perspectiva teórica de que partimos para a análise das instituições educativas foi a da regulação mercantil ou activa. Partindo do paradigma interpretativo, optou-se por uma investigação de tipo naturalista descritivo, utilizando-se a estratégia do estudo de caso instrumental. Para a recolha de dados recorreremos à pesquisa arquivística ou documental e à entrevista. Os dados recolhidos permitiram-nos conhecer as representações dos pais da classe média sobre a educação, o ensino e a escola, as estratégias que desenvolvem para salvaguardar os interesses dos seus educandos e inferir as suas lógicas de acção. Pudemos concluir que estes pais atribuem uma grande importância à educação e ao ensino, vendo-os como um meio de garantir a integração social, a autonomia e a realização pessoal dos filhos. A família e a escola repartem grandes responsabilidades nesta matéria, embora exista a percepção da crescente importância de outros agentes de socialização. Uma tônica comum a estas famílias é o seu grande investimento em capital económico, social, cultural e emocional nessa gestão, procurando assim assegurar a raridade do currículo do seu educando e garantir no futuro o seu ingresso no ensino superior e a sua empregabilidade. Entre as múltiplas estratégias que estes pais desenvolvem identificámos, entre outras, a escolha da escola, dos colegas ou da turma, a persuasão exercida sobre o educando relativamente à escolha de curso que dê maiores possibilidades de saídas académicas no ensino superior. Inferimos que os pais proactivos seguem uma lógica de acção vincadamente de mercado, conjugada, muitas das vezes com uma lógica virada para os direitos da criança.

PALAVRAS-CHAVE

Regulação da educação; proactividade parental; representações sociais; estratégias dos actores; lógicas de acção

RÉSUMÉ

Cette recherche a pour principal objectif de décrire comment les parents sont impliqués dans la gestion proactive de la scolarité de leurs enfants. La perspective dans laquelle nous avons commencé à analyser les établissements d'enseignement a été celle de la régulation du marché ou active. Dans le paradigme interprétatif, nous avons choisi un type naturaliste descriptif de la recherche, en utilisant la stratégie de l'étude de cas instrumentale. La collecte des données s'est fondée sur la recherche documentaire ou d'archives et d'interviews. Les données recueillies nous ont permis de connaître les représentations des parents de la classe moyenne sur l'éducation, l'enseignement et l'école, l'élaboration de stratégies pour sauvegarder les intérêts de leurs enfants et d'en déduire leurs logiques d'action. Nous avons conclu que ces parents attachent une grande importance à l'éducation et l'enseignement, y voyant un moyen d'assurer l'intégration sociale, l'autonomie et la réussite personnelle des enfants. Famille et école ont beaucoup de responsabilités dans ce domaine, bien qu'il y ait de plus en plus conscience de l'importance des autres agents de socialisation. Un trait commun de ces familles est leur investissement majeur dans les domaines économique, social, culturel et émotionnel au cours de sa mission, cherchant ainsi à assurer la rareté des programmes d'études de leurs enfants et assurer sa future entrée dans l'enseignement supérieur et l'employabilité. Parmi les nombreuses stratégies que ces parents développe, nous avons identifié, entre autres, le choix de l'école, des collègues ou de la classe, la persuasion exercée sur les étudiants en ce qui concerne le choix des cours qui lui donne une plus grande chance de sorties scolaires dans l'enseignement supérieur. Nous avons inféré que les parents suivent une logique proactive de l'action ostensiblement de marché, souvent, combinée avec une logique pour les droits des enfants.

MOTS-CLÉS

Régulation de l'éducation, proactivité parental, représentations sociales; stratégies des acteurs; logiques d'action

ADVERTÊNCIA

A tradução de textos em língua estrangeira é da inteira responsabilidade da mestranda, estando esse facto assinalado nas notas.

ÍNDICE

Índice de apêndices	X
Índice de quadros.....	XII
Índice de figuras	XIII
Introdução	1
1. O objecto de estudo	1
2. A questão de partida	2
3. As questões orientadoras	3
4. Os objectivos da investigação.....	4
5. A estrutura do trabalho	4
I – Enquadramento teórico	6
1. A regulação da educação	6
1.1. O conceito e as formas de regulação	6
1.2. Os modos de regulação da escola pública	9
1.3. A reconfiguração do papel do Estado em Portugal	13
2. Famílias/Escola.....	17
2.1. A política educativa e participação parental	17
2.2. A relação Escola/Família	22
2.2.1. As tendências do investimento das famílias na escola	25
2.2.2. A participação nos órgãos da escola e nas associações representativas	30
2.2.3. O papel da família na escolha das áreas vocacionais e dos cursos.....	34
2.2.4. A intervenção da família e os resultados escolares dos alunos.....	37
2.3. A escolha da escola.....	38
3. A análise estratégica	44
4. As representações sociais	52
4.1. A investigação das representações	52
4.2. O conceito	52
4.3. A construção das representações sociais	53
4.4. As representações sociais como produto	55
4.5. A função das representações sociais	55
II – Enquadramento empírico.....	58
1. A abordagem metodológica.....	58
1.1. O paradigma da investigação	58

1.2.	O tipo de investigação	60
1.3.	A estratégia de investigação	61
2.	A recolha de dados	64
2.1.	A pesquisa arquivística.....	64
2.2.	A experiência da investigadora	67
2.3.	As entrevistas	69
3.	A análise e a interpretação dos dados	72
III -	Apresentação e análise dos dados	76
1.	A caracterização geográfica, demográfica, social e económica do território educativo.....	76
2.	A caracterização do sistema educativo de ensino não superior.....	79
3.	A caracterização da Escola	86
4.	A caracterização dos sujeitos e de suas famílias	95
4.1.	Os sujeitos	95
4.2.	Os educandos.....	97
5.	As representações dos pais	98
5.1.	A importância da educação	98
5.2.	Uma educação de qualidade.....	103
5.3.	A “boa” escola.....	106
6.	As estratégias dos pais.....	109
6.1.	A participação na escola.....	109
6.2.	O acompanhamento pessoal dos educandos.....	116
6.2.1.	A escolha da escola, do curso, da turma e dos colegas de turma	116
6.2.1.1.	Os momentos e as razões de escolha da escola.....	117
6.2.1.2.	As táticas de escolha da escola e dos colegas de turma	123
6.2.1.3.	As estratégias dos pais respeitantes à escolha do curso	125
6.2.2.	O acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos.....	128
IV –	REFLEXÕES FINAIS / CONCLUSÕES	132
1.	As representações dos pais sobre a educação e as escolas	132
2.	As estratégias dos pais e a gestão do percurso escolar dos seus educandos.....	134
3.	As lógicas de acção dos EE na escola	140
4.	Conclusões.....	142
	Referências bibliográficas	146
	Apêndices	155

ÍNDICE DE APÊNDICES

Apêndice I - Guião da entrevista semiestruturada realizada a pais proactivos.....	155
Apêndice II - Guião da entrevista semiestruturada a membro do órgão de gestão e coordenação da escola.....	158
Apêndice III - Entrevista A.....	161
Apêndice IV - Entrevista B.....	171
Apêndice V - Entrevista C.....	190
Apêndice VI - Entrevista D.....	205
Apêndice VII - Entrevista E.....	223
Apêndice VIII - Entrevista F.....	232
Apêndice IX - Descritivo das dimensões e categorias.....	235
Apêndice X – Caracterização pessoal e social dos sujeitos e agregados familiares....	257
Apêndice XI – Caracterização dos contextos residenciais e profissionais dos sujeitos e das famílias	262
Apêndice XII - Importância da educação.....	264
Apêndice XIII - Educação de qualidade.....	265
Apêndice XIV - Problemas da educação.....	267
Apêndice XV - Importância da escola.....	272
Apêndice XVI - Boa escola.....	274
Apêndice XVII - Atractividade da escola Toledo.....	276
Apêndice XVIII - Fraquezas da escola Toledo.....	282
Apêndice XIX - Atractividade de outras escolas públicas.....	287
Apêndice XX - Fraquezas de outras escolas públicas.....	290
Apêndice XXI - Atractividade escolas privadas.....	294
Apêndice XXII - Fraquezas das escolas privadas.....	296
Apêndice XXIII - Percurso escolar.....	297

Apêndice XXIV - Atitude e comportamento.....	300
Apêndice XXV – Motivações.....	302
Apêndice XXVI – Resultados.....	304
Apêndice XXVII – Dificuldades.....	312
Apêndice XXVIII - Percurso escolar.....	317
Apêndice XXIX – Aproveitamento.....	321
Apêndice XXX - Atitude e comportamento.....	322
Apêndice XXXI - Saídas académicas e profissionais.....	327
Apêndice XXXII - Actividades desenvolvidas.....	331
Apêndice XXXIII - Participação na escolha.....	334
Apêndice XXXIV - Participação nos órgãos	350
Apêndice XXXV - Realização de contactos formais e informais.....	358
Apêndice XXXVI - Dinamização de projectos e outras iniciativas.....	368
Apêndice XXXVII - Recurso a explicadores e ou outro tipo de apoio profissional...372	
Apêndice XXXVIII- Acompanhamento pessoal dos educandos.....	372
Apêndice XXXIX - Síntese de categorias e subcategorias.....	380
Apêndice XL - Documentação consultada.....	435

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro I- Dimensões, categorias e subcategorias.....	75
Quadro II – Sociedades por sector de produção no concelho de Polar (2004).....	78
Quadro III – Número de alunos do ensino público por Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas do concelho de “Polar” (ensino diurno).....	80
Quadro IV – Evolução do número de alunos por nível de ensino (rede pública).....	82
Quadro V - Taxas brutas de escolarização (2007/2008).....	82
Quadro VI – Taxa de participação em cursos profissionais do ensino secundário regular.....	84
Quadro VII – Taxas de retenção e desistência no ensino regular.....	85
Quadro VIII – Distribuição dos alunos da Escola “Toledo” por tipologia de curso....	89
Quadro IX – Composição do corpo docente da escola “Toledo” (2008-2009).....	91
Quadro X – Pessoal não docente por categorias e vínculo contratual (2008-2009).....	92
Quadro XI – Taxa de sucesso nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos (ensino diurno).....	93
Quadro XII – Posicionamento da Escola “Toledo” nos rankings (2007 a 2009).....	94
Quadro XIII – Escolas/anos frequentados pelos educandos dos Encarregados de Educação.....	118

ÍNDICE DE FÍGURAS

Figura 1 – Habilitações literárias da população escolarizada.....	78
Figura 2 – Alunos matriculados no Ensino Público em 2008/2009 por nível de ensino	81
Figura 3 – Taxa de transição/conclusão no ensino secundário regular.....	86

INTRODUÇÃO

1. O objecto de estudo

O objecto de estudo desta investigação enquadra-se na problemática da regulação da educação – tema central da investigação em Administração Educacional - numa perspectiva de análise marcadamente “mercantil”, “autónoma” ou “sistémica”. Nessa medida, iremos avocar os necessários conhecimentos teóricos proporcionados pela Sociologia das Organizações Educativas, a qual veio reforçar significativamente a área da Administração Educacional (Barroso, 2002, p. 303), uma vez que a nossa análise irá privilegiar os actores (os pais) e a sua intervenção na gestão do percurso escolar dos filhos, nomeadamente ao nível da escolha da escola.

A interpretação da acção dos actores sociais que participam no processo educativo (pais, professores, directores dos estabelecimentos de ensino, auxiliares de acção educativa, funcionários administrativos, alunos) é crucial para se compreender as organizações educativas.

«A análise das organizações e da acção organizada não pode, assim, eliminar os actores. Os espaços de acção compõem-se de actores que pensam, mesmo que não tenham todos os dados; que têm intenções, mesmo que não atinjam sempre, longe disso, os seus fins; que são capazes de escolher, nem que seja intuitivamente; e que podem ajustar-se inteligentemente a uma situação, ou pelo menos à cognição (percepção) que dela têm e desenvolver a sua acção em consequência.» (Friedberg, 1993:199-200)

Assim, a presente investigação desenrola-se segundo os postulados da perspectiva política, considerando-se que as representações, as estratégias e as lógicas de acção dos actores individuais e colectivos são aspectos que possibilitam conhecer a forma como influenciam e são influenciados pelas organizações. Assim, encaramos a organização educativa como arena política organizacional onde se disputam jogos de poder em função dos objectivos dos actores e dos constrangimentos que aquela lhes impõe.

Tendo em consideração as limitações temporais e materiais decorrentes deste tipo de investigação, privilegiámos apenas um grupo de “jogadores externos” da organização – os pais – mais concretamente os pais proactivos de determinada escola da área metropolitana de Lisboa.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A nossa óptica de análise será marcadamente sociológica, de acordo com a corrente do interaccionismo simbólico. Assim, a investigação procurou descobrir e descrever as interacções do dia-a-dia, considerando os significados que os sujeitos atribuem às coisas, às actividades e aos seus contextos. Segundo Flick,

«o núcleo de investigação são as diferentes formas de o indivíduo investir de significado os objectos, acontecimentos, experiências, etc. A reconstrução desses pontos de vista subjectivos torna-se o instrumento de análise das realidades sociais.»
(Flick, 2002, p.18)

Consequentemente, privilegiamos a descrição das representações dos sujeitos, as estratégias que desenvolvem para atingir os seus objectivos e inferimos as lógicas de acção subjacentes a essas representações e estratégias dos actores.

2. A questão de partida

Antes mesmo da apresentação da questão de partida, importa tecer algumas considerações preliminares sobre esta investigação.

Efectivamente, a nossa preocupação não foi estudar, genericamente, a actuação dos pais na gestão do percurso escolar dos seus educandos, mas sim, centralizar a atenção num grupo muito específico destes actores sociais – aqueles que classificámos como proactivos.

Assim, impõe-se algum esclarecimento prévio sobre o sentido que damos a esta expressão. De acordo com o Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea, o elemento de formação «*pró*» provém do latim *pró* (diante de, em defesa de), exprimindo as noções de «*para a frente, adiante; a favor de*» (Casteleiro, 2001:2965). Ainda, segundo esse dicionário, o termo activo, embora tenha uma multiplicidade de sentidos, segundo a psicologia significa «*que possui uma actividade positiva; em que a tendência para a acção é dominante*» (Casteleiro, 2001:71). Conjugando o elemento de formação «*pró*» como o substantivo «activo», a ideia-chave de uma tendência natural para a acção sai reforçada e avivada. Uma pessoa proactiva é aquela que é favorável à acção e que considera que a sua actuação precoce pode prevenir ou minimizar determinados problemas.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Partindo destas ideias, podemos definir pais proactivos como aqueles que desenvolvem uma interacção constante com a escola, realizando múltiplas iniciativas, nomeadamente em relação à escolha da escola, do curso, das opções disciplinares e da área profissional dos seus educandos.

Chegados a este ponto, podemos também definir como pais não activos, aqueles que têm uma atitude passiva em relação à escola e ao percurso escolar dos seus educandos, apenas participando esporadicamente em determinadas iniciativas, normalmente quando são convidados.

A questão orientadora que está na origem deste projecto de investigação é a seguinte: **Como se caracteriza a actuação dos pais que, de uma forma proactiva, intervêm na gestão do percurso escolar dos seus educandos?**

3. As questões orientadoras

Relacionadas com a problemática orientadora do estudo e com o intuito de a clarificar, definimos um conjunto de hipóteses de trabalho:

- i) Quais as representações dos pais sobre a educação e as escolas?
Nomeadamente sobre:
 - a. a importância da educação;
 - b. uma educação de qualidade;
 - c. uma boa escola;
 - d. as escolas frequentadas pelos seus educandos;
 - e. o percurso escolar anterior dos seus educandos;
 - f. as melhores saídas académicas e profissionais;
 - g. a sua própria experiência enquanto alunos.
- ii) Que estratégias são utilizadas pelos pais para assegurar a gestão do percurso escolar dos filhos?
 - a. Participação activa em reuniões e noutras iniciativas desenvolvidas pela escola;
 - b. Acompanhamento pessoal relativamente à aprendizagem dos seus educandos;

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- c. Recurso a especialistas (explicadores, psicólogos, sociólogos ou outros) para fazerem o acompanhamento dos seus educandos;
 - d. Interação com os órgãos de gestão e de coordenação da escola para a resolução de problemas;
 - e. Participação nas estruturas de coordenação e orientação educativa da escola.
- iii) Que lógicas de acção estão presentes nas representações e estratégias dos pais proactivos?

4. Os objectivos da investigação

Tendo em consideração o problema de partida, definimos como objectivos centrais de investigação os seguintes:

- i) Descrever as representações dos pais sobre a educação e os estabelecimentos de ensino;
- ii) Descrever a actuação dos pais relativamente à gestão do percurso escolar dos seus educandos.
- iii) Identificar as lógicas de acção presentes nas representações e nas estratégias identificadas.

5. A estrutura do trabalho

Além da presente introdução, a dissertação foi estruturada de acordo com os seguintes quatro capítulos:

- I – Enquadramento teórico;
- II – Enquadramento empírico;
- III – Apresentação e análise dos dados;
- IV – Reflexões finais/conclusões.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

No primeiro capítulo, respeitante ao enquadramento teórico, apresentamos uma exposição sobre o conteúdo dos estudos mais relevantes efectuados no campo da investigação. Assim, o problema em estudo será contextualizado segundo quatro vertentes: a regulação da educação, a relação famílias/escola, a análise estratégica e as representações sociais.

No segundo capítulo, referente ao enquadramento empírico, vamos descrever o percurso seguido durante a investigação, tendo sempre o cuidado de justificar as opções tomadas. Será nesta parte que focaremos a abordagem metodológica, mencionando o paradigma, o tipo e a estratégia de investigação, as técnicas e os métodos de recolha, análise e interpretação dos dados utilizados.

No terceiro capítulo procedemos à apresentação, análise e interpretação dos dados recolhidos através da pesquisa arquivística e da entrevista. Começamos por caracterizar geográfica, demográfica, social e economicamente o território em estudo, o seu sistema educativo de ensino não superior, a Escola, os sujeitos e suas famílias, passando posteriormente às temáticas das representações e das estratégias dos sujeitos da investigação.

No último capítulo fazemos uma apresentação sumária dos principais resultados obtidos, procurando, ao mesmo tempo, dar resposta às questões orientadoras da investigação. Ao mesmo tempo procuramos estabelecer, sempre que possível, algum paralelismo com os resultados apresentados por outros investigadores, realçando as situações em que existe maior divergência ou convergência.

I – ENQUADRAMENTO TEÓRICO

1. A regulação da educação

1.1. O conceito e as formas de regulação

Considerando que a presente investigação deve ser vista à luz da problemática da regulação da educação, justifica-se que, em primeiro lugar, precisemos o significado do termo **regulação** e, em segundo lugar, identifiquemos as principais formas que a mesma comporta para a economia desta investigação.

Numa perspectiva genérica, **regulação** significa «*coordenação da acção colectiva indispensável à atribuição de valores numa sociedade*» (Afonso, 2004:34). Dito de outro modo, a **regulação** implica a organização ou direcção de «*maneiras de pensar, de sentir e de agir*» (Rocher, 1977:79) de uma colectividade com vista à inculcação de valores. Este conceito amplo de regulação tem permitido considerar uma multiplicidade de níveis de análise.

Segundo Afonso, a análise política e a teoria sociológica identificaram duas formas antagónicas e complementares de regulação da educação: a “**regulação burocrática**” e a “**regulação mercantil**” (Afonso, 2004:34).

De acordo com Barroso, a **regulação burocrática, institucional, normativa** ou de **controlo** significa os modos de produção e aplicação das regras que orientam os actores, enquanto a **regulação mercantil, situacional, activa** ou **autónoma** são os modos como os actores se apropriam das normas e as transformam (Barroso, 2006a:13).

Embora a **regulação burocrática** continue a ser objecto de estudo no âmbito da Administração Educacional, teve o seu período de apogeu até meados dos anos 80. A partir daí, a **regulação mercantil** passou também a ser tema central de variadíssimas investigações (Barroso, 2002:303-304). A presente investigação posiciona-se precisamente nesta forma de encarar a problemática da regulação.

Ainda segundo Barroso, é possível identificar, quanto à origem, três formas de regulação: **a regulação transnacional; a regulação nacional e a microrregulação local** (2005b:67).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Por **regulação transnacional** entende-se o

«conjunto de normas, discursos e instrumentos (procedimentos, técnicas, materiais diversos, etc.) que são produzidos e circulam nos fóruns de decisão e consulta internacionais, no domínio da educação, e que são tomados pelos políticos, funcionários ou especialistas nacionais, como “obrigação” ou “legitimação” para proporem decisões ao nível do funcionamento do sistema educativo» (Barroso, 2006b:44-45).

A criação de inúmeras organizações internacionais após a 2.^a Guerra Mundial, nomeadamente a UNESCO, o Banco Mundial, a O.C.D.E., o Conselho da Europa, a União Europeia, contribuiu *«para a ‘construção científica’ da educação»* e levou a uma certa harmonização das políticas educativas a nível mundial (Azevedo, 2007:74). Esta harmonização é particularmente evidente na União Europeia, sobretudo após a entrada em vigor do Tratado de Maastricht.

«O Tratado constitui uma peça chave nesta evolução ao consagrar aqui, nos seus artigos 126.º (educação) e 127.º (formação), uma dimensão europeia para a educação e para a formação profissional, incentivando a cooperação entre Estados-membros, criando espaço para a intervenção da união no apoio e no complemento à acção destes Estados e contribuindo para o desenvolvimento de uma educação de qualidade à escala europeia» (Azevedo, 2007:87-88).

Logo, a **regulação nacional** e a **regulação local** são influenciadas e complementadas pela **regulação transnacional**.

As políticas de descentralização educativa e de escolha da escola implementadas em muitos países são exemplos do efeito “contaminação” resultante da **regulação transnacional**. Logo, muitas das políticas públicas de educação só poderão ser verdadeiramente compreendidas à luz deste conceito.

Segundo Barroso, a “**regulação nacional**”, com o sentido de “**regulação institucional**,” é o

«modo como as autoridades públicas (neste caso o Estado e a sua administração) exercem a coordenação, o controlo e a influência sobre o sistema educativo, orientando através de normas, injunções e constrangimentos o contexto da acção dos diferentes actores sociais e os seus resultados» (Barroso, 2006b:50).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Assim, para compreendermos os modos de pensar, de agir e de sentir dos actores sociais, temos que conhecer os normativos que o Estado, através dos seus órgãos e agentes, criou para os constranger, influenciar e nortear.

Tendo em consideração a investigação produzida, constata-se uma tendência para o hibridismo da regulação nacional, a qual se manifesta a dois níveis: i) nas relações entre países, na aplicação pelos Estados de modelos de regulação concebidos noutros países; ii) No mesmo país, na adopção de modos de regulação distintos e até antagónicos – como por exemplo, “regulação pelo Estado” e “regulação pelo mercado” (Barroso, 2005:69-70).

Não obstante a importância e complementaridade existente entre as várias ópticas de análise, concentramos a nossa atenção na **microrregulação local** ou simplesmente na **regulação local**.

Ainda segundo Barroso, a **microrregulação local** é

«o processo de coordenação da acção dos actores no terreno que resulta do confronto, interacção, negociação ou compromisso de diferentes interesses, lógicas, racionalidades e estratégias em presença quer, numa perspectiva vertical entre “administradores” e “administrados”, quer numa perspectiva horizontal, entre os diversos ocupantes dum mesmo espaço de interdependência (intra e inter organizacional) – escolas, territórios educativos, municípios, etc..» (Barroso, 2006b, p. 56).

De modo muito semelhante, Azevedo considera que a **regulação local** é um

«processo de articulação e de coordenação da acção dos diferentes actores sociais em cada comunidade local, resultante dos (re)conhecimentos, das interacções, dos conflitos, e dos compromissos entre os diferentes interesses, racionalidades e estratégias inscritos nos vários actores sociais em presença» (Azevedo, 2007:113).

Na **regulação local** intervém, então, uma pluralidade de actores sociais participantes no processo educativo: administração regional e local, associações de pais, estabelecimentos escolares, organizações sindicais e profissionais do professorado, comunicação social, associações empresariais, (Carvalho, s.d.:7), pais, alunos, professores, auxiliares de acção educativa, entre outros.

Segundo Barroso, a existência de múltiplos espaços de micro-regulação local contribui para a diversidade e desigualdade do sistema educativo (Barroso, 2005:71).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A nossa perspectiva de análise centra-se nesta modalidade de regulação, a qual se articula e intercepta com a *regulação mercantil, autónoma, activa* ou *situacional*, uma vez que pretendemos estudar as representações dos pais e as estratégias que desenvolvem no que concerne à gestão do percurso escolar dos seus educandos. Ao mesmo tempo, procurámos descobrir as lógicas de acção que estão subjacentes a estas representações e estratégias. Assim, de acordo com a corrente interaccionista, as instituições educativas são estudadas e compreendidas segundo as percepções dos sujeitos que nelas participam e intervêm. Ainda que de forma muito específica, focalizando determinados actores, este estudo contribui para a compreensão das instituições educativas num determinado contexto local.

1.2. Os modos de regulação da escola pública

O estudo da intervenção dos pais proactivos na gestão do percurso escolar dos seus educandos enquadra-se, como já vimos, na problemática das regulações autónoma e local da educação. Tendo acima apresentado o conceito e os tipos de regulação, neste subcapítulo iremos fazer uma abordagem aos modos de regulação da escola pública de modo a tentar perceber a actual relevância e o papel atribuídos a esses dois tipos de regulação.

No nosso país, graças à expulsão dos jesuítas em 1759, a escola pública, desde cedo, assumiu grande importância no nosso contexto educativo (Fernandes e Pires, 1991:77). Durante o século XIX, o incremento da educação escolar em Portugal fez-se através da expansão de uma rede de escolas públicas, sendo a provisão da educação fortemente controlada pelo Estado. De facto,

«é ele que nomeia os professores e os directores das escolas, que define os programas e os cursos, aprova os manuais escolares, constrói as escolas e assegura a sua manutenção, estabelece os processos de avaliação e regulamenta toda a vida escolar» (Fernandes e Pires, 1991:76).

O Estado iluminista assumiu-se como educador, incrementando um sistema de ensino fortemente regulado e centralizado. Nesse contexto, os espaços de autonomia e de regulação local foram, necessariamente, diminutos.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Durante o século XX, a educação escolar em Portugal sofreu novo incremento, instituindo-se a obrigatoriedade do ensino. O Estado continuou a assumir-se como o principal provisor de educação, continuando a apostar num sistema educativo centralizado e fortemente burocratizado, seguidor do modelo weberiano.

Este modelo burocrático e centralizado de gestão da escola pública foi de resto comum aos países latinos, herdeiros da organização napoleónica. Segundo Marques (2001),

«o Estado-educador tem vindo a substituir-se à família, às restantes comunidades e à sociedade civil no desempenho das funções de apoio ao desenvolvimento integral do educando. À medida que a família foi recuando nas suas funções educativas, o Estado foi ocupando o espaço vazio...» (Marques, 2001).

Afonso considera que ao longo do século XX *«a expansão e a retracção da regulação burocrática na educação acompanharam o desenvolvimento, o apogeu e o declínio do Estado Providência»* (Afonso, 2004:35).

Em contraposição a este modelo, encontramos os países anglo-saxónicos e nórdicos em que *«os municípios assumiram desde cedo responsabilidades, por iniciativa própria, na instrução popular»* (Fernandes, 1999), ou seja, encontramos nestes países um sistema educativo fortemente descentralizado, em que a provisão da educação é determinada pelos órgãos do poder local.

Não obstante as diferenças entre os dois modelos (centralizado, com elevada concentração administrativa, nos países latinos, e descentralizado nos países anglo-saxónicos e nórdicos) e as especificidades próprias de cada país, os choques petrolíferos, a crise do Estado Providência, a globalização, a emergência de políticas neoliberais, entre outros factores, conduziram a *«uma crise global do modelo político-administrativo que serviu de referência ao desenvolvimento dos sistemas públicos de educação no pós-guerra»* (Barroso e Viseu, 2006:132).

No último quartel do século XX, os governos enfrentaram dificuldades acrescidas para assegurar o alargamento do serviço público de educação e garantir a qualidade do mesmo, pelo que assistimos ao surgimento de um novo paradigma – o Estado Regulador/Avaliador. Este, privilegiando a regulação em detrimento da imposição, gerindo a informação, fomentando a concorrência, apelando à participação da sociedade civil, constringendo e incentivando ganhos de qualidade, vai procurar transferir para

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

outros (escolas, municípios, pais, directores, professores) atribuições e competências que tradicionalmente eram suas, ao mesmo tempo que os procura responsabilizar pelos resultados obtidos.

Para responder aos novos desafios, os Estados têm adoptado diferentes medidas de reestruturação do sistema público de educação. Essas medidas têm oscilado entre dois eixos distintos: o “modelo neoliberal de gestão centrado na escola” e a adopção de medidas pontuais que não colocam em causa o “modelo de serviço público existente”. Muito embora em ambos os eixos de actuação o poder político faça apelo ao reforço da autonomia das escolas, à descentralização, ao incremento da participação dos agentes educativos e a princípios de gestão empresarial, existe um aspecto que inequivocamente os diferencia: a conjugação desses aspectos com a “livre escolha da escola” e a concorrência entre estabelecimentos de ensino; quando essa combinação existe, torna-se evidente a opção pelo modelo neoliberal de “gestão centrado na escola” (Barroso e Viseu, 2006:131-133).

Por “gestão centrada na escola”, entende-se

«um conjunto coerente e sistemático de medidas políticas, destinadas a diminuir a intervenção do Estado na prestação do serviço público de educação, através da criação de um “quase mercado educativo”, com consequências directas na transformação dos processos de financiamento, governo e gestão das escolas» (Barroso, 2005:96).

Este movimento de criação de um “quase mercado educativo”, desenvolveu-se nas décadas de 80 e 90 do século passado em países como os Estados Unidos da América, Reino Unido, Holanda, Países Baixos, Austrália e Nova Zelândia, sob influência de governos de tipo conservador ou neo-liberal. Alguns países da América Latina e da Europa Central e Oriental foram também influenciados por algumas organizações internacionais a implementaram esse modelo, tendo assim, sofrido o efeito “contaminação” resultante da **regulação transnacional**.

A “gestão centrada na escola” apresentou-se como uma resposta à necessidade de desburocratização das escolas, aumentar a sua eficácia e eficiência, torná-la mais flexível em relação às exigências dos “clientes”, partilhar as decisões e desenvolver novas formas de controlo. Este modelo assenta numa maior autonomia das escolas e dos actores educativos, ao mesmo tempo que se intensifica o controlo social sobre os mesmos (avaliação externa das escolas e avaliação dos seus agentes, envolvimento dos

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

pais e da comunidade nos resultados escolares). O controlo social da escola faz-se, agora, através dos resultados atingidos e não nos procedimentos.

Em síntese, como principais características deste modelo podemos referir as seguintes:

i) maior privatização do serviço educativo; ii) a criação de um “quasi-mercado de educação”, resultante da fórmula de financiamento por aluno; iii) gestão da escola segundo modelos empresariais, em sistema de concorrência; iv) a regulação é efectuada pela procura; diminuição da regulação estatal, coexistindo diferentes modalidades de escolha da escola (por exemplo, nos Estados Unidos da América existem *school vouchers*, *sharter school* e *magnet schools*); maior protagonismo dos pais dos alunos uma vez que, a par do Estado, dos órgãos do poder local e dos alunos, eles passam a assumir a função de controlo da qualidade da prestação do serviço de educação.

Apesar da manifesta preocupação com a eficácia e a qualidade da escola, a investigação realizada em instituições educativas que optaram pelo novo modelo de gestão veio demonstrar que não correspondeu às expectativas nele depositadas, tendo sido diagnosticados os seguintes problemas:

- i) os directores privilegiam a gestão em detrimento das questões pedagógicas; excesso de protagonismo de alguns pais e administradores não docentes nos conselhos de escola, colocando em causa o seu funcionamento democrático (demasiados anos no exercício dessas funções); escolha dos alunos pelas escolas (Busch, Colman e Glover, 1993, citados por Barroso, 2005:102);
- ii) aumento da competição entre actores educativos (Ball e Van Zanten, 1998, citados por Barroso, 2005:103-104) e entre estabelecimentos de ensino (Van Zanten, 2006:222-223),
- iii) concentração de recursos financeiros e pedagógicos nos alunos com resultados escolares de bom e médio (Van Zanten, 2000:361, citada por Barroso, 2005:103-104);
- iv) aumento do fosso entre dirigentes e dirigidos (Whitty, Power e Halpin, 1998:126, citados por Barroso 2005b:105);

- v) elevado grau de hierarquização e segregação das escolas relativamente aos resultados dos alunos e/ou origem socioeconómicas das suas famílias (Maroy, 2006:234-235), entre outros.

Como a comprovação empírica sugere, *«esta recente vaga de reformas falharam no que se refere à resolução dos principais problemas que afectam a gestão da escola pública e que elas se propunham resolver»* (Barroso, 2005:105).

Numa situação menos radical, ou seja, continuando a defender o modelo de serviço público existente, mas tendo-lhe introduzindo algumas modificações e ajustamentos, encontramos Estados como Portugal, França, Espanha, Itália, Noruega e Alemanha.

1.3. A reconfiguração do papel do Estado em Portugal

De seguida, iremos mencionar algumas das principais modificações e ajustamentos implementados no nosso país que sejam reveladores da reconfiguração do papel do Estado, sem olvidar as análises efectuadas pelos investigadores e por alguns parceiros sociais sobre os seus resultados práticos.

Em Portugal, é no período do Ministro da Educação Marçal Grilo (1995-99), sob a chefia de António Guterres, que se introduziu a lógica da governança – a qual implicou a relativização do papel do Estado e o maior envolvimento das instituições e actores na formulação e implementação das políticas públicas - através do Pacto Educativo para o Futuro.

Macedo Faria define “governança” como

«um modo peculiar de governo, em que os decisores políticos convocam a participação de actores não-estatais, constituindo redes de comunicação e de cooperação entre o Estado e a sociedade civil, abandonando o estilo das grandes reformas definidas pelo topo hierárquico, e introduzindo entidades privadas ou do sector associativo na formulação e implementação das políticas públicas» (Faria, J. M., 2007:88).

A palavra-chave do “tempo da governança” é a concertação e o diálogo com os parceiros sociais e a sociedade civil de um modo geral. Refere Afonso que a partir daí

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«têm vindo a ser esboçados nos reportórios de acção baseados na progressiva utilização de dispositivos de negociação, descentralização, contratualização, diversificação e avaliação, no contexto de uma tentativa de redefinição dos vários níveis de intervenção do Estado, e de reforço de dispositivos de regulação horizontal (Afonso, 2002:6).

Mas, não obstante o discurso descentralizador e autonómico, o diploma que veio regular a gestão e direcção das escolas – Decreto-Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio - não procedeu à mudança global do sistema de administração da educação, nem alterou a sua concentração de poderes de decisão relativamente às escolas, adiando-se uma vez mais efectivas políticas de descentralização (Lima, 2006:39).

E apesar das alterações introduzidas no sistema educativo durante a década de 90, de acordo com o Debate Nacional sobre Educação, promovido pelo Conselho Nacional de Educação, que decorreu entre Maio de 2006 e Janeiro de 2007, uma das críticas apontadas ao Sistema Educativo Português foi o da

«falência do modelo de acção do Estado e de actuação da Administração Educacional, que segue o perfil “iluminista”, centralista, legalista/jurídico, que tudo determina a priori e pouco cuida do acompanhamento, da avaliação e da qualidade» (Azevedo et al., 2007:136).

De facto, a necessidade de legitimar a actuação do Estado em virtude da falência do Estado Providência, deslocou a tónica da provisão pública da educação para a regulação/avaliação do sistema.

A reconfiguração do papel do Estado não foi apenas visível ao nível do reforço da autonomia das escolas e dos actores e do incremento da participação de instituições particulares e agentes educativos na definição e implementação das políticas educativas, ela revelou-se na promoção da avaliação externa dos resultados escolares, com a introdução de novos exames nos finais de cada ciclo, a publicação dos resultados obtidos pelos alunos, a avaliação do desempenho das organizações educativas pela IGE, a redefinição do controlo da formação inicial e contínua de docentes numa lógica de “acreditação” (Afonso, 2002:6) e o acréscimo de controlo social sobre o desempenho da função docente.

Assim, a preocupação com os resultados e com a avaliação do sistema educativo vai estar bastante presente na concepção de profusos normativos publicados no início deste século, em boa parte durante o período do XVII Governo Constitucional (2005-2009).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Com efeito, sob a batuta da Ministra Maria de Lurdes Rodrigues, o Estado português procurou desresponsabilizar-se pública e notoriamente pelas falhas e fracassos do sistema educativo, apontando acusadoramente o dedo aos professores, às mãos dos quais tinha entregado, desde longa data, a direcção das escolas.

O discurso das forças políticas defende a consagração de novas formas de gestão e controlo das escolas e dos seus agentes e intervenção de novos e velhos parceiros com quem dividir responsabilidades financeiras, técnico-pedagógicas e outras.

Uma das bandeiras do discurso governativo é precisamente a implementação de mecanismos de avaliação interna e externa das escolas como condição *sine qua non* de melhoria da qualidade do ensino, da eficácia e eficiência das organizações educativas. À laia de moeda de troca, apregoa-se o reforço da autonomia das escolas, e a introdução de um novo modelo de gestão das mesmas em que houvesse maior representatividade das “forças vivas da terra” e dos Encarregados de Educação.

As novas formas de controlo da escola passaram a privilegiar os resultados em detrimento dos procedimentos e a reforçar os poderes dos pais, da família e da comunidade nos seus órgãos de direcção.

A propósito da actuação do XVII Governo Constitucional em matéria educativa, Barroso considera que houve

«um deslocamento da iniciativa, das estruturas desconcentradas (direcções regionais), para o centro administrativo do Ministério da Educação e uma articulação mais directa entre a “sede” do poder político a direcção das escolas» (Barroso, 2008:2).

Logo, ao mesmo tempo que o Estado chamou a si novos interlocutores para se legitimar e para partilhar responsabilidades em matéria educativa, a actuação dos órgãos do poder central revelou falta de confiança nas estruturas desconcentradas do Ministério.

Não obstante a mudança do discurso político, os estudos empíricos confirmam que a autonomia das escolas em Portugal é «uma miragem», não resultando de algo querido ou desejado pelas escolas e respectivos profissionais da educação.

A par da implementação de algumas medidas de cariz neo-liberal, assiste-se ao fenómeno da territorialização ou *sectorização* das *políticas de educação*. Assim, a carta

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

educativa criada a nível nacional tem vindo a ser complementada pelas chamadas cartas escolares municipais, da responsabilidade do poder local (Barroso e Viseu, 2006:138).

De acordo com o figurino estipulado nas cartas educativas, o principal critério de ingresso numa escola é o local da residência ou do domicílio profissional do Encarregado de Educação do aluno.

Apesar da manutenção da “carta educativa”, a investigação realizada pelo Centro de Estudos da Escola da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Lisboa revelou “desvios” a essas normas. Com efeito, *esse* estudo constatou a existência de processos informais de escolha de escola pelos alunos e encarregados de educação. De acordo com Barroso e Viseu, se em determinado momento o aumento acentuado de alunos levou a que oferta educativa fosse insuficiente para fazer face à procura, o que terá certamente originado processos informais de selecção dos alunos por parte das escolas, hoje em dia, em muitas localidades, a oferta de vagas excede a procura, começando-se *«a assistir ao fenómeno inverso, isto é, são os alunos e suas famílias que desenvolvem estratégias (igualmente “clandestinas”, ou pelo menos informais) de selecção das escolas»* (Barroso e Viseu, 2003:908).

Ora, os desvios à “carta educativa” perpetuados pelos alunos e suas famílias

«configuram uma evolução, no planeamento da rede escolar, de “uma regulação pela oferta” para “uma regulação pela procura” e põem em evidência o aparecimento de novos espaços de interdependência/concorrência entre as escolas, com visível efeito sobre o modo como é (ou não) garantida a igualdade de oportunidades» (Barroso e Viseu, 2003:898).

Apesar desses desvios à “carta educativa”, esses dois investigadores continuam a considerá-la

«um importante instrumento de planeamento e gestão da oferta educativa e dos equipamentos escolares, através do qual se espera proporcionar o acesso ao ensino em condições de igualdade e equidade, assegurando o serviço público de educação» (Barroso e Viseu, 2006:138).

2. Famílias/Escola

2.1. A política educativa e participação parental

Depois de termos focado, genericamente, os modos de regulação da escola pública, tendo abordado em particular a reconfiguração do papel do Estado no caso português, importa agora analisar qual foi a participação atribuída aos pais por esses modelos de regulação e como é que aqueles aproveitaram as oportunidades proporcionadas pelo sistema. A propósito deste último aspecto focaremos a nossa análise no caso português.

Nos países ocidentais, o desenvolvimento de sistemas de participação dos pais só ocorreu após a 2.^a Guerra Mundial, especialmente a partir da década de 60 – entra-se no período da chamada democracia participativa. Mesmo em países com maior descentralização administrativa em matéria educativa, a produção de legislação incentivadora da participação formal dos pais na escola é bastante recente (Beattie, 1985, referenciado por Silva, 2003:32).

Beattie levantou as seguintes duas hipóteses para a atribuição de maior protagonismo aos pais relativamente à sua participação formal nas escolas:

- esse movimento faria parte de uma política global em que as elites dominantes, ao enfrentarem uma crise de legitimação, apontam para esquemas artificiais de maior participação dos cidadãos – “operações de cosmética” -, visando sobretudo restaurar o apoio popular, sem que se verifique uma verdadeira tentativa de democratização social;
- a democratização da sociedade depende das oportunidades oferecidas às pessoas, ou seja, a atribuição de direitos incrementa a participação dos cidadãos na vida social - *democracia gera democracia* (Beattie, 1985, referenciado por Silva, 2003:33-34)

Os estudos produzidos sobre esta problemática têm permitido corroborar aspectos duma e doutra teoria, pelo que devemos considerar que ambas as hipóteses são plausíveis, complementando-se.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Em Portugal, a centralização administrativa e o controlo social típicos do salazarismo não foram propícios à participação dos pais na vida das escolas, pelo que a sua intervenção, à semelhança do que se verificou noutros países, foi escassa e muito limitada.

Com efeito, *numa altura em que os pais ainda não eram considerados parceiros do processo educativo (não detendo capacidade de representação nem de associação)*, (Silva, 2003:131) competia à escola desenvolver iniciativas no sentido de assegurar uma maior interacção entre esta e as famílias.

Assim, ainda no período antes do 25 de Abril, denominado de “pré-história da participação parental”, sob a égide das direcções dos estabelecimentos de ensino, foram criadas as primeiras associações de pais nos liceus e nas escolas católicas femininas (Idem: 129).

Segundo Sá,

«o movimento associativo de pais gerado no seio dos colégios católicos aparece como instância doutrinadora orientada para catequizar os pais nos seus “deveres”, deixando clara a representação do colectivo dos pais como sofrendo do défice cívico.» (Sá, 2004:61-62)

Tendo em consideração os ensinamentos de Silva (2003) e Sá (2004), podemos concluir que o movimento associativo parental durante o período antes do 25 de Abril apresentou basicamente as seguintes características:

- i) incipiente - uma vez que ainda está nos primórdios da sua existência e tem um carácter *«esporádico e episódico»* (Sá, 2004:53);
- ii) fraca representatividade – apenas estão representados pais de alunos a frequentar colégios de orientação católica e liceus (Silva; 2003:129), pelo que os pais da classe operária mantêm-se afastados desse movimento;
- iii) não autónomo – encontra-se subordinado às direcções dos estabelecimentos de ensino e em íntima ligação aos profissionais do ensino de um modo geral (as associações criadas no âmbito dos liceus são também constituídas por professores) (Sá, 2004:60);

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

iv) catequizador – parte da ideia de que a generalidade dos pais não estão conscientes dos seus deveres parentais em matéria educativa, pelo que devem ser objecto de doutrinação pela «*elite consciente e responsável do movimento associativo*» (Sá, 2004:62).

Contudo, embora embrionário e elitista este movimento associativo servirá de balão de ensaio para as grandes transformações que se irão operar nesta matéria no período da democratização da sociedade portuguesa. Efectivamente, muitos dos líderes das associações de pais do pós-25 de Abril estiveram ligados à Escola de Pais Nacional, estrutura associativa de pais criada no Porto em 1969 (Idem: 61).

Não obstante o surgimento do movimento associativo, houve efectivamente um défice de participação cívica dos pais na vida das escolas, à semelhança do que se verificou noutros sectores da vida portuguesa. As representações dos decisores políticos, dos profissionais da educação e dos próprios líderes das associações parentais também não eram favoráveis a uma intervenção mais activa dos pais em relação à escola uma vez que não lhes reconheciam especial empenho em participar, nem tão pouco competência e aptidão para ajudar a resolver os problemas das escolas (Idem:42). A estas e a um escol de pais mais preparado, pertencente às associações de pais, competia a doutrinação dos pais de modo a mudar esse cenário.

Como já foi referido as escassas janelas de oportunidade surgidas durante este período serão basicamente aproveitadas pelas elites, continuando as classes trabalhadoras a manterem-se afastadas das escolas dos seus educandos.

A falta de autonomia do movimento associativo parental, o não reconhecimento do papel de parceiros educativos aos pais e o facto de o Estado procurar manter o sistema educativo fortemente centralizado e burocratizado, levaram a que se considerasse estarmos em presença de uma “*encenação participativa*” (Idem: 57).

O apelo à criação de associações de pais é, em boa parte, consequência do «*reconhecimento da incapacidade*» da escola para «*realizar isoladamente a educação integral da criança*» (Idem:56), não resultando de qualquer intenção em tornar a escola mais participada e democrática.

Poder-se-ia pensar que os ventos de mudança trazidos pela Revolução seriam favoráveis ao incremento da participação dos pais, contudo, apesar do grande dinamismo da

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

sociedade civil durante o PREC, verificou-se uma *«quase ausência de referência aos pais nos discursos e nos diplomas legais, bem como ao nível da acção organizacional»* (Idem:63).

Contudo, Silva considera que a *«ausência de legislação específica», nomeadamente da possibilidade de uma representação formal nas escolas»* (Silva, 2003:138) não impediu os pais de se mobilizarem, formando comissões e associações de pais e encarregados de educação. Tratou-se de um movimento espontâneo que, não tendo tido a expressão de outros surgidos nesse período, resultou de alterações profundas que se fizeram sentir ao nível da organização do sistema educativo. A falta de visibilidade desse movimento poderá ter a sua explicação no facto de ser composto por pessoas da classe média e politicamente conservadoras (Silva, 2003:182).

Conforme descreve Stoer, com a Revolução de Abril houve *«uma deslocação do poder do Ministério da Educação para as escolas, dos directores das escolas e do corpo docente tradicional para os professores progressistas e para o corpo estudantil»* (Stoer, 1986:258). Inicialmente, *«nas escolas, tudo se passou como se tivessem sido ocupadas pelos próprios professores e alunos»*. (Stoer, 1986:258).

Naturalmente os pais e encarregados de educação dos alunos viram com grande apreensão a desorganização que grassava no nosso sistema educativo. Silva considera que *«o móbil imediato que levou muitos pais a intervir nesta altura é o do funcionamento atípico das escolas, se não mesmo, nalguns casos, o do seu não funcionamento»* (Silva, 2003:139).

Mas, nesse período, *«os pais não eram ainda um interlocutor socialmente legitimado. Seriam, antes, um actor social em construção»* (Idem: 182).

A normalização democrática da sociedade portuguesa a partir de 1976 trouxe, naturalmente, algumas alterações relativamente à regulação da participação dos pais na vida das escolas.

O período que decorre entre 1976 e 1985 foi denominado de “emergência da participação parental” em virtude de ser marcado pelo aparecimento da primeira legislação específica e pelos múltiplos avanços e recuos verificados nesta mesma matéria (Idem:185), o que de alguma forma revela as incertezas ou a falta de convicção do poder político.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Não obstante os avanços verificados,

«até meados da década de 80, a participação dos pais nos órgãos de governo da escola caracterizar-se-á ou pela excentricidade, ou mesmo pela não participação. No caso da gestão de topo, nunca se considerou a sua representação no conselho directivo e apenas se admitiu de forma muito vaga a sua presença com um representante no CP, o que na prática se traduziu também numa exclusão efectiva, não só porque ela devia ser feita pela associação de pais, o que desde logo excluía um número significativo de escolas, mas também porque essa presença estava dependente de decisões que escapavam ao controlo dos pais» (Sá, 2004:75).

Só a partir de 1986, com a publicação da Lei de Bases do Sistema Educativo, irão surgir, de facto, novas janelas de oportunidade à participação dos pais nos órgãos de direcção da escola. Não que as mesmas tenham sido verdadeiramente reclamadas por estes. Na prática,

«integrados em estruturas que são excessivamente técnicas ou desprovidas de poderes expressivos e, em qualquer caso, sempre em minoria, os pais parecem ter servido mais os objectivos de legitimação do modelo do que se servir do modelo para legitimar os seus objectivos (Sá, 2004:91).

Não tendo resultado, em boa parte, da existência de qualquer movimento reivindicativo dos pais nesse sentido, as alterações legislativas introduzidas no nosso país em prol do reforço dos poderes dos pais na vida das escolas, vieram, isso sim, favorecer as necessidades de legitimação do modelo educativo, à semelhança do que se verificou noutros países da Europa Ocidental. De resto,

«o discurso, a semântica e a própria agenda do movimento associativo parental evidenciam uma parceria proactiva e colaborativa com as necessidades emergentes do sistema político, com as necessidades de legitimação e as estratégias de regulação dos decisores políticos» (Faria, J., 2007:87).

Muito embora seja comum falar-se dos pais como se se tratasse de um grupo homogéneo, não podemos esquecer que esta categoria de pessoas reúne uma grande pluralidade de actores das mais diversas origens e classes sociais, pelo que não é de estranhar que se perfilam de modo diferenciado no que diz respeito aos problemas educativos. De resto, as diferentes subcategorias de pais tomam atitudes diferenciadas relativamente ao desempenho desse papel. Como já vimos, são sobretudo os pais da classe média que assumem maior protagonismo e mostram maior capacidade de acção.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Mesmo não tendo sido implementado em Portugal “o modelo neoliberal de gestão centrado na escola” – graças sobretudo à subsistência do sistema da “carta educativa” –, em consequência da crise do Estado Providência e do efeito-contaminação foram sendo introduzidas progressiva e paulatinamente regras de cariz neoliberal, em que os pais surgem como mandatários legais dos direitos dos clientes (alunos) e, consequentemente, são responsabilizados pelos resultados obtidos. A esse propósito Sá refere que a

«preocupação em deslocar o poder do produtor para o consumidor e a introdução de regras de mercado no campo educativo assumem-se como requisitos indispensáveis a uma nova responsividade que supostamente toma os interesses dos pais como imperativos. Neste contexto os pais são tomados como um grupo homogéneo, com interesses, valores e expectativas comuns, que falam a uma só voz, facilmente audível e operacionalizável em políticas educativas capazes de cumprirem a missão que os pais esperam da escola e simultaneamente responderem ao requisito de promoção da qualidade dos serviços educativos». (Sá, 2000:5).

De facto, a investigação realizada em Portugal mostrou que não obstante a manutenção da “carta educativa”, as práticas dos actores revelaram uma progressiva substituição da regulação pela oferta por uma regulação pela procura no que se refere ao planeamento da rede escolar (Barroso e Viseu, 2003:898).

2.2. A relação Escola/Família

Desde sempre existiram relações sociais entre a família e a escola enquanto instituições, mas somente a partir dos anos 1960 é que as interações individuais entre pais e professores ganharam importância (Van-Zanten, 1988:185, citada por Nogueira, 1998: 96). Assim, o estudo das relações sociais entre as famílias e a escola suscitou naturalmente interesse dos estudiosos, mas só a partir de meados do século passado passou a ser objecto de estudo autónomo. Poder-se-ia dizer que essa polémica relação esteve até aí “adormecida” (Seabra, 2007:140).

Nas décadas de 50 e 60, a investigação centrou-se «na relação educação/classe social, procurando identificar os factores responsáveis pelas desigualdades de oportunidades, vendo-se no meio sócio-familiar um poderoso factor das disparidades escolares» (Nogueira, 1998:92).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Nos anos 60 e 70, esta interacção não é analisada a partir da observação empírica, mas somente a partir de deduções resultantes da examinação dos resultados escolares. Estes trabalhos permitiram correlacionar o destino escolar com a origem social, deixando por analisar os processos e as práticas dos actores.

Nos anos 80/90 verificar-se-á uma mudança de perspectiva na abordagem desta problemática, passando a privilegiar-se as práticas sociais dos actores, o seu ponto de vista e as estratégias educativas que desenvolvem. O presente trabalho enquadra-se precisamente nesta nova abordagem.

Efectuada esta nota introdutória sobre a forma como este tema foi abordado pelos investigadores, importa revelar os principais contributos proporcionados pelos investigadores portugueses sobre este tema, o que será efectuado neste ponto de forma genérica.

Em Portugal, a investigação no domínio da relação das famílias com a escola e da escola com a família apenas se desenvolveu nos últimos 20 anos (Seabra, 2007:139).

Com efeito, um dos primeiros trabalhos efectuados em Portugal foi realizado em 1987 por Don Davies e outros onze investigadores (Davis, 1989:19-21). Tratando-se de um estudo exploratório centrado no envolvimento de pais de baixo estatuto social nas escolas públicas portuguesas, os resultados obtidos permitiram concluir sobre a existência de benefícios no envolvimento parental nas escolas a vários níveis: no desempenho dos alunos; no apoio e reconhecimento social dos professores; no melhor conhecimento do processo educativo pelas famílias.

Enfim, de acordo com este estudo, docentes, discentes e famílias saíam a ganhar com esse maior envolvimento dos pais na escola e na educação dos filhos.

Contudo, na década de 90, a investigação produzida identificou alguns efeitos perversos do envolvimento parental, realçando o facto de os benefícios resultantes desse envolvimento poderem ser apropriados pelas famílias da classe média e alta em desfavor das famílias mais afastadas da cultura escolar (Silva, 1993; 1996; 1999; 2003), tanto mais que as famílias destes últimos alunos pouco participam na tomada de decisões (Marques, 1998). Na esteira de Silva, Henriques evidenciou que a solicitação de trabalhos de casa aos alunos pode potenciar e reforçar as desigualdades sociais uma

vez que as famílias têm capital cultural diferenciado (Henriques, 2007). Segundo Marques nem todas as práticas de envolvimento das famílias na escola teriam um impacto positivo no desempenho dos alunos (Marques, 1998).

Assim, resultou dessas investigações que se não houver o cuidado em promover respostas adequadas às famílias de mais baixos rendimentos, a promoção da participação parental pode acentuar as desigualdades sociais em vez de as diminuir.

Virgínio Sá, influenciado pela corrente neointitucionalista nos estudos organizacionais, veio colocar *«a tónica nas duplicidades normativas e discursivas, nomeadamente na construção de uma participação, mais ilusória que efectiva, no sistema educativo, particularmente no que diz respeito à relação dos pais com as organizações escolares»* e alertar para o facto de os pais reputados “responsáveis” serem chamados a participar na *«construção de comunidades educativas colaborantes, pacíficas, de imagem agradável e atractiva (leia-se competitiva), excluindo estrategicamente os pais portadores de “défice” cívico e sociocultural»* (Faria, J. M. 2007:89).

Diogo, a partir do trabalho de investigação realizado na ilha de S. Miguel, revelou os mecanismos a partir dos quais as famílias concorrem para a definição das carreiras escolares da sua descendência e como isso contribui para as diferenças sociais e de género das carreiras escolares. Além disso, salientou que o contexto escolar não é neutro no que se refere ao impacto que tem no investimento das famílias (Diogo, 2008).

Seabra (2007), a partir de um trabalho de pesquisa realizado em 2003, também investigou o relacionamento escola/família e o investimento escolar realizado por famílias de origem indiana cabo-verdiana.

Nas secções seguintes deste capítulo iremos aprofundar um pouco os contributos proporcionados por estes e outros investigadores à medida que formos abordando os seguintes aspectos directamente relacionados com o objecto desta investigação:

- i. Tendências do investimento das famílias na escola
- ii. Participação dos pais nos órgãos de decisão da escola e nas associações representativas
- iii. O papel da família na escolha das áreas vocacionais e dos cursos
- iv. A intervenção da família e os resultados escolares dos alunos.

Uma vez que cada um desses subtemas é um mundo, em si mesmo, a abordagem efectuada será forçosamente sucinta.

2.2.1. As tendências do investimento das famílias na escola

O investimento efectuado pelas famílias na escola acentuou-se em meados do século passado. Este fenómeno aparece inequivocamente associado à massificação do ensino e à crescente concorrência em que as famílias se envolvem pela disputa do maior número de diplomas e certificados escolares para os seus educandos.

Daí que Dubet considere que «*a escola tornou-se uma grande produtora de títulos, a ponto de a ausência de título constituir uma verdadeira desvantagem social*»¹. (Dubet, 2007:54).

Diogo (2008:10) refere que os investigadores têm apontado diferentes razões para o fenómeno da crescente procura das famílias pela obtenção de diplomas para os seus educandos:

- i) A teoria do capital humano explica-o pela procura de rendimento económico das famílias face às necessidades de mão-de-obra qualificada do mundo moderno;
- ii) As teorias da difusão cultural consideram que está relacionado com o facto de o acesso à cultura letrada conferir poder e prestígio a quem dela beneficia;
- iii) Collins (1971) relaciona esse fenómeno como a procura de *staus*;
- iv) Parsons, Bourdieu ou Boudon vêm a procura escolar como «*uma procura de posição social, através da inserção socioprofissional*», (Diogo, 2008:10).

Independentemente das razões que determinam os comportamentos das famílias na procura de diplomas escolares, a verdade é que a corrida às credenciais académicas conduziu à sua desvalorização e fez aumentar os investimentos educativos das elites de modo a garantirem a preservação do seu *status quo*.

¹ A tradução deste texto é da responsabilidade da mestranda.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Evidentemente que esse fenómeno acaba por se repercutir no modo de actuar das outras classes sociais, acendendo-se, ainda mais, a competição entre grupos sociais e uma maior exigência de qualificações profissionais (idem:16).

Antunes e Sá, realçaram o facto de, em Portugal,

«os modos como são formados e certificados os desempenhos escolares no ensino secundário e como é regulado o acesso ao ensino superior têm fomentado uma dependência crescente de investimentos económicos importantes das famílias para o acesso e o sucesso em algumas das fileiras desse nível de ensino» (Antunes e Sá, 2010: 484)

Esse investimento económico na expectativa de obtenção de vantagens comparativas de acesso ao ensino superior e ao mercado de trabalho dos seus educandos pode traduzir-se na escolha da “reputada” melhor escola privada ou pública, da melhor turma, de cursos e actividades extra-curriculares que reforcem as competências e auto-estima dos educandos, no crescente recurso a explicadores e a terapeutas para resolução de problemas ou potencialização do desempenho dos educandos, entre muitos outros.

De acordo com Diogo, em Portugal, os diplomas escolares *«constituem o recurso mais importante das estratégias de perpetuação das famílias na actualidade»* e a definição dos estatutos socioprofissionais depende crescentemente da escola (Diogo, 2008:15). Mas à semelhança daquilo que se verificou noutros países ocidentais, constatou-se uma progressiva desvalorização dos mesmos pelo que as famílias se vêm forçadas a elevar os níveis de investimento nos seus educandos, crescendo concomitantemente a concorrência entre os grupos sociais. Além disso, não obstante as tendências de evolução das oportunidades, existe *«um desigual investimento das famílias em função da classe social»* (Diogo, 2007:91)

Diogo refere que Berthelot (1983) chamou a atenção para o facto de *«as desigualdades escolares, quer de orientação quer de sucesso, resultarem das estratégias concretas desenvolvidas pelas famílias e pelos indivíduos no jogo escolar»* (idem:95), e das escolhas efectuadas. Com efeito, as famílias

«contra corrente às intenções políticas e movimentos de democratização do sistema de ensino, a fim de evitarem a regressão social, põem em curso estratégias diversas, de modo a assegurar a raridade do percurso escolar dos filhos, aproveitando a margem de

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

manobra que vão descobrindo e criando no campo escolar, com repercussões na forma como as outras famílias se relacionam com a escola.» (Diogo, 2008:219)

Entre as principais conclusões retiradas da investigação quantitativa realizada por Diogo nos Açores, são de destacar as seguintes:

- i) O investimento das famílias realiza-se em duas frentes, no sucesso e na orientação, sendo que a primeira frente acaba por condicionar a segunda (Diogo, 2008:149);
- ii) Com o mesmo nível de aproveitamento escolar, as famílias mais favorecidas estão mais dispostas a investir na escolaridade como estratégia de perpetuação social (Diogo, 2008:149);
- iii) A diversidade de percursos escolares à saída do 9.º ano traduz e consolida a desigualdade de investimento das famílias (Diogo, 2008:220);
- iv) A relação entre investimento parental e investimento escolar é mediado pelo jovem pela forma como desempenha o papel, pelo que algumas acções de envolvimento da família na escola reflectem-se negativamente no aproveitamento escolar daquele (Diogo, 2008:221);
- v) O diálogo com os filhos, a intervenção da mãe e a iniciativa dos pais em contactar a escola regularmente (sem ser com muita frequência), a estimulação para a prática da leitura através da aquisição de livros e jogos e a utilização em família de dicionários, internet, etc., a realização conjunta de actividades desportivas e culturais são actividades que estão relacionadas positivamente com o investimento escolar das famílias (Diogo, 2008:183).
- vi) O contexto escolar funciona *«como um espaço onde se cruzam os interesses e as estratégias particulares, no sentido de controlar a sua composição, remetendo-nos para uma lógica de concorrência no campo escolar»* (Diogo, 2008:223), ou seja, não é neutro, reflectindo as pressões e estratégias das famílias na tentativa de obtenção de vantagens para os seus educandos;
- vii) Daí resulta que a composição social do contexto da escolarização também tem reflexos no investimento escolar das famílias, independentemente da origem social do aluno.

Ainda a propósito da relação-escola família, Sá (2004) e Silva (2003) também focaram o investimento efectuado pelas famílias relativamente aos contactos efectuados com a escola tanto a nível individual como colectivo.

Os estudos empíricos comprovaram que tanto os pais como a escola vêm esse tipo de investimento de forma muito positiva, embora exista um certo «*desaproveitamento das potencialidades proporcionadas pelos encontros face a face entre pais e directores de turma*» (Sá 2004: 491). De qualquer modo, Sá conclui que esses momentos de interacção escola-família permitem a alguns “segmentos” de EE “reassegurar” e “reconfirmar” o seu estatuto de pais “responsáveis” (idem).

Este investigador entende que a relação escola-família pode constituir um meio de reprodução das desigualdades sociais e culturais na medida em que uns pais, os mais favorecidos, se servem da escola, enquanto os outros, os mais desfavorecidos, servem a escola (Silva, 2003:226).

Ball considera que a ansiedade da classe média «*em torno da reprodução social num mercado de trabalho congestionado*»² (Ball, 2003:106) leva a que a mesma mobilize diferentes formas de capital (social, cultural e emocional) para assegurar a perpetuação do seu *status quo*.

Assim, tirando partido de diferentes tipos de recursos, as classes sociais investem de forma desigual para garantir o sucesso educativo dos seus educandos. Com efeito, a investigação desenvolvida por Ball permitiu concluir que a classe média assume um posicionamento bastante competitivo e eficaz na mobilização dos diferentes tipos de capital.

Através do seu capital social, a classe média mobiliza a sua rede de influência e de apoios de modo a obter para o seu educando as reputadas melhores escolas, professoras, turmas, explicadores e especialistas. Aqui o nível de investimento mede-se pela capacidade de tirar partido dos conhecimentos sociais, da capacidade de fazer tráfico de influências, vulgar “cunha”, assegurando vantagens acrescidas para o seu educando.

Por seu lado, o capital cultural é constituído por um conjunto de saberes, competências, códigos e outras aquisições. Neste caso, o investimento efectuado pode ser medido pelo

² A tradução deste excerto é da responsabilidade da mestranda.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

tempo e pela qualidade com que se transmitem às novas gerações esses ensinamentos. Além da vantagem proporcionada pelo facto desses conhecimentos serem próximos da cultura de escola, as famílias da classe média preocupam-se, ainda, em proporcionar, com frequência, às suas crianças experiências e actividades culturais e desportivas que favoreçam a criação de traços distintivos de classe. Referindo-se a este fenómeno, Zanten chamou-lhe de “pedagogização” dos tempos livres. Segundo a mesma, esse trabalho de transferência de capital cultural às crianças é desenvolvido sobretudo pelas mães (Zanten, 2009:109).

Ball refere que

«estas experiências proporcionadas pelos pais aos filhos, mesmo a partir de uma idade muito jovem, pode ser visto como parte do processo de transformação da criança num certo tipo de sujeito educacional. Estas experiências tanto desenvolvem competências básicas como as capacidades da criança e têm uma relevância mais directa e prática sobre o trabalho escolar.»³ (Ball, 2003:106)

Além disso, o capital cultural das famílias permite-lhes efectuar escolhas mais esclarecidas no que concerne ao percurso escolar dos seus educandos.

A busca dos pais das classes médias pela obtenção de maior capital cultural a fim de garantir o sucesso educativo do seu educando é uma constante: *«alguns obtêm as suas informações “na TV”, outros têm referências de artigos ou de conversas de amigos, enquanto outros preferem confiar num livro»*³ (Dubet e Martuccelli, 1996:112).

No investimento que desenvolvem relativamente aos seus educandos, as famílias mobilizam ainda o seu capital emocional, traduzindo-se este na habilidade de usar as emoções para ajudar aqueles a resolver de forma eficaz os seus problemas pessoais e escolares. Neste domínio, as famílias mais próximas da cultura escolar desenvolvem práticas e atitudes de encorajamento e de acompanhamento das actividades dos educandos, reforçando a sua auto-estima e autonomia.

Por conseguinte, podemos perceber que a tendência actual é para a intensificação e diversificação dos investimentos de todas as classes sociais. No entanto, o facto de a classe média ter beneficiado qualitativamente do processo de democratização do ensino,

³ A tradução deste texto é da responsabilidade da mestranda.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

permitiu-lhe aumentar a sua “capacidade estratégica”, o que resultou numa “sofisticação” de estratégias e de investimentos educacionais (Nogueira, 2010:220).

Uma das marcas dessa sofisticação é precisamente a actual tendência para as estratégias de internacionalização da formação e da carreira dos filhos (idem:221). Com efeito, antecipa-se, de um modo geral, a introdução do estudo das línguas estrangeiras no currículo escolar e extra-escolar e promove-se cada vez mais a mobilidade dos jovens através da participação em intercâmbios e frequência de cursos/formações no estrangeiro. Este movimento cosmopolita é uma resposta das famílias às dificuldades acrescidas de obtenção de colocação no mercado de trabalho, à crescente equiparação de cursos e ao fenómeno da globalização económica e das políticas educativas.

2.2.2. A participação nos órgãos da escola e nas associações representativas

Conforme tivemos oportunidade de referir anteriormente, a reconfiguração do papel do Estado levou à introdução de mecanismos de participação dos pais na tomada de decisão da escola como forma de garantir a legitimação daquele.

Não obstante, a investigação produzida continua a corroborar a persistência do fenómeno da «*exterritorialização dos pais na escola*» em virtude de não terem um território próprio dentro da escola, serem mantidos à distância e não terem a possibilidade de desenvolver a sua comunidade cultural (Mendel, 2007:208).

Segundo este investigador, nos jogos de poder entre pais, professores e funcionários da escola existe um claro domínio dos dois últimos actores colectivos sobre o primeiro. Embora a escola actual adira às formas típicas de contacto com os pais, na prática não encoraja o envolvimento parental, preferindo queixar-se do seu défice de participação. Apesar das boas intenções legislativas, os pais não passam na prática de meros co-participantes dominados, encarados como estranhos, visitantes ou intrusos pelas escolas (Mendel, 2007:207-208).

Em Portugal, o primeiro estudo realizado sobre a relação escola/família foi coordenado por Davies (1989) pelo que, contrariamente ao verificado noutros países, ainda não

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

existem muitos trabalhos de investigação sobre este tema, em especial sobre a participação nos órgãos de direcção das escolas e nas associações de pais.

Este primeiro trabalho empírico centralizado nas relações escola/família das classes socialmente desfavorecidas revelou que, contrariamente ao entendimento dos docentes, estes pais preocupam-se com a escolaridade dos seus educandos (Davies, 1989:114) embora não participem muito nas escolas e as formas de participação se circunscrevam praticamente a encontros individuais ou de grupo na escola (idem:71). Efectivamente, os pais revelaram um certo afastamento em relação à cultura escolar, não se sentindo capacitados a ter um papel mais activo. As representações dos professores e dos pais também não configuraram a susceptibilidade destes poderem fazer a diferença no processo de tomada de decisão. Assim, ao logo das entrevistas realizadas pelos investigadores apareceram poucas referências à participação das famílias nas associações de pais ou «*em conselhos deliberativos*» (idem: 62). Este estudo salientou ainda a atitude passiva destes pais, os quais mais facilmente se penitenciam do que atribuem culpas aos docentes pelos problemas escolares dos seus educandos (idem:114-115).

Quanto às representações dos professores sobre a quem deve ser imputada a responsabilidade pelo défice de participação dos pais, prevalece a ideia de que as condições de vida e o nível cultural destes determinam o desempenho do papel, pelo que nos mesmos reside, intrinsecamente, o problema (idem: 110).

Davies adverte para o facto de os programas de promoção dessa participação atraírem e serem mais acessíveis à classe média, pelo que, se não houver algum cuidado por parte das escolas em compensarem as vantagens desses grupos sociais, agravar-se-ão as desigualdades sociais (idem:38-39).

Ao considerar-se o nível de intervenção das famílias na escola como factor determinante do sucesso escolar, o sistema educativo só promoverá verdadeiramente a diminuição das desigualdades se existir uma discriminação positiva das famílias de baixo rendimento e de baixo capital cultural na sua relação com a escola (idem:38-39).

Mais recentemente, Sá (2004) investigou as percepções dos docentes e dos EE sobre a participação destes últimos na escola pública portuguesa. Esse estudo veio revelar

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

algumas das dissonâncias cognitivas dos actores colectivos que interpretam e avaliam de forma diferente práticas organizacionais semelhantes (Sá, 2004:485).

Assim, embora a maioria dos docentes tenha considerado que «*a participação dos pais fica aquém do que seria desejável*», a generalidade dos mesmos considera que o peso da representação dos pais no Conselho de Turma, no Conselho Pedagógico e na Assembleia é “*suficiente*”. Apenas uma pequena minoria o considerou “*insuficiente*” (Sá, 2004:443-444). No que concerne ao Conselho de Turma, o estudo revelou que 34,9% dos docentes consideraram essa representação “Exagerada” (Sá, 2004:436-437). As escolas onde os encarregados de educação participam de uma forma mais activa no Conselho Pedagógico são precisamente aquelas em que as percentagens de “Exagerada” são mais elevadas. Constatou-se, ainda, que nessas mesmas escolas os representantes dos Encarregados de Educação são também professores (idem:439-440).

Ora se considerarmos o facto de a generalidade dos docentes apenas terem assento nos conselhos de turma, não havendo, portanto, contacto directo com os Encarregados de Educação que participam nos órgãos de gestão e administração das escolas, parece-nos que essa percentagem é francamente significativa, levando-nos a concluir que alguns docentes, quando são confrontados com os Encarregados de Educação nos órgãos onde ambos participam, sentem algum desconforto/constrangimento com isso, levando-os a considerar preferível uma menor representação daqueles.

Sá considera que as representações dos docentes em relação ao peso da participação dos EE nos órgãos da escola depende mais do tipo de intervenção destes do que do número representantes no órgão ou do tipo de órgão. Assim, a percentagem de “exagerada” aumenta quando a participação dos EE no órgão está em desacordo com as expectativas dos docentes – a actuação dos EE é crítica, independente e frontal - e diminui quando os EE assumem a posição de “colaborador passivo”, ou seja, enquadra-se nas expectativas dos primeiros (idem:442:443).

Segundo a perspectiva de um número significativo de pais, a sua representação nos órgãos da escola é “insuficiente”, sendo o Conselho Pedagógico o órgão que reúne maior percentagem de inquiridos nessa avaliação (cerca de 50%), o que não deixa de ser interessante dado o carácter técnico-pedagógico do mesmo (idem 447-448).

Em conclusão, Sá refere

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«da análise das expectativas de pais e professores quanto aos domínios “legítimos” de intervenção dos primeiros, destacamos, por um lado, a existência de algumas clivagens entre aqueles dois actores colectivos, traduzidas, nomeadamente, nos baixos índices de concordância, por parte dos professores, em relação à necessidade de uma maior participação dos pais em áreas que impliquem uma reconfiguração das relações (assimétricas) de poder dentro da escola, a que se contrapõem expectativas elevadas, por parte, pelo menos de alguns segmentos de encarregados de educação, quanto à intervenção naquelas áreas e, por outro lado, registámos também pontos de convergência observáveis nos elevados índices de concordância em relação à desejável maior participação dos pais em áreas que não impliquem a presença destes na escola.» (idem: 490).

Este estudo veio, assim, comprovar que o reduzido número de representantes dos pais e encarregados de educação nos órgãos da escola e as expectativas dos docentes em relação ao desempenho daqueles reflectem-se na forma como os primeiros actuam. Efectivamente, as intervenções dos pais nesses órgãos fazem-se, muitas vezes, a “pedido”, tendo estes uma fraca capacidade de influenciar as agendas e as deliberações desses órgãos. As vozes parentais mais críticas e mais activas nesses órgãos são provenientes de públicos próximos da escola, normalmente docentes a trabalhar noutros estabelecimentos de ensino (idem: 490).

Na senda de Stoer e Magalhães (2001), Silva alerta para o facto de «a nova classe média procurar “novas” formas de relacionamento com a escola de modo a manter “velhas” vantagens» (Silva, 2003:390). Também Ball (2003) se refere às estratégias de actuação da classe média para perpetuar o seu estatuto social numa época de globalização e de incerteza quanto ao futuro dos jovens.

Ora uma dessas novas formas de relacionamento com a escola encontradas pela classe média é precisamente através das Associações de Pais e de Encarregados de Educação.

Efectivamente Silva confirmou existir «uma sobrerrepresentação da classe média» e, dentro desta, «uma sobrerrepresentação de elementos ligados ao sistema educativo, em particular docentes» (Silva, 2003:283). Sarmento corrobora esse entendimento ao referir que os trabalhos de investigação produzida por alunos/professores concluíram que, «maioritariamente, os pais que fazem parte das direcções associativas são os que detêm a linguagem dos professores» (Sarmento, 2005:68).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Pela falta de representatividade e de legitimidade, o diálogo associação de pais e pais normalmente não é mais fácil do que aquela que se estabelece com os restantes actores do processo educativo. De resto, tal como no passado, os dirigentes destes organismos partilham da “*ideologia do défice*”, considerando que os outros pais são globalmente desinteressados das questões educativas. Talvez por isso mesmo exerçam um tipo de representação “*não vinculante*” ou “*livre*”, dispensando-se de consultar os restantes pais e assumindo o papel de doutrinadores dos mesmos ao procurarem convencê-los das suas ideias, dos seus valores (Silva, 2003:454-456).

Mesmo havendo a possibilidade de os pais fazerem ouvir a sua voz junto das respectivas associações representativas, a esmagadora maioria nunca participou nas mesmas ou levou ao seu conhecimento a existência de qualquer tipo de problema. Ainda assim, têm uma boa imagem das mesmas (Silva, 2003:458-459).

Assim, enquanto uma minoria de pais sente que pode fazer a diferença e ter uma palavra a dizer na “*arena*” educativa, outros silenciam os problemas que os afectam e aos seus educandos numa posição ora reverente ora receosa do poder ainda conferido a docentes. De resto, falando docentes e dirigentes associativos a mesma linguagem isso certamente será factor inibidor da participação das classes sociais menos letradas e mais carenciadas.

Obviamente que esta ânsia de preservação do seu estatuto através da utilização do capital social e cultural por parte da classe média deixa marcas nas instituições educativas. As interacções entre docentes desejosos de manter o seu poder e a posição adquirida no passado e pais pertencentes à classe média, que desejam ter um papel mais activo e determinante na tomada de decisão de modo a salvaguardarem a perpetuação dessa condição social, faz com que a relação escola-família seja «*encarada como uma arena política, com armadilhas múltiplas e uma resultante em aberto*» (Silva, 2003:390).

2.2.3. O papel da família na escolha das áreas vocacionais e dos cursos

O século XXI ficará certamente conhecido pelo aumento acentuado do denominado desemprego tecnológico. De facto, verifica-se actualmente um grande desajustamento

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

entre a oferta e a procura de mão-de-obra qualificada, sendo a última manifestamente inferior à primeira em grande número de áreas profissionais, sobretudo naquelas em que são exigidas habilitações de nível superior.

O desemprego que se faz sentir junto das camadas mais jovens e qualificadas da população é a natural consequência da democratização e generalização do ensino e da subsequente corrida das famílias à obtenção de diplomas escolares como forma de garantir a sua reprodução ou ascensão social. Este flagelo do mundo moderno teve evidentes repercussões no seio das famílias e fê-las levar muito a sério as escolhas escolares dos seus educandos, em especial ao nível das áreas vocacionais e dos cursos, assistindo-se a diferentes lógicas e estratégias de acção por parte destas.

Bresard, referenciada por Susana Faria (2007:119), afirma que os pais ansiosos relativamente ao percurso escolar dos seus educandos normalmente tendem a cair numa das seguintes situações extremas:

- Deixar os educandos escolherem livremente;
- Escolher pelos filhos, tendo por base as suas “experiências” e “concepções de vida”.

Susana Faria considera que o processo decisório de escolha vocacional é influenciado pelo contexto familiar e social dos jovens e da própria escola frequentada.

Assim, nos meios rurais, o processo de escolha dos educandos é menos autónómico do que nos centros urbanos uma vez que aí é menor a intervenção dos pais, comparecendo também em menor número ao acto de matrícula (Susana Faria, 2007:121).

Partindo dos ensinamentos de vários autores, Susana Faria referiu-se à existência de dois tipos de família no que se refere ao seu posicionamento relativamente ao desenvolvimento vocacional dos educandos:

- As *famílias facilitadoras*, em que ambos os pais mobilizam o seu capital emocional e cultural em prol do desenvolvimento da autonomia dos educandos, falando-lhes abertamente das vantagens e consequências resultantes da escolha das várias opções vocacionais; auscultam as suas necessidades e dão o apoio e segurança necessária a que eles possam descobrir o seu projecto de vida. Neste tipo de famílias os jovens intencionalmente solicitam o apoio dos pais na escolha da área vocacional e consideram-no com o mais importante e seguro.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- As *famílias não facilitadoras*, em que existe uma tendência para a «ausência de um suporte emocional seguro»; falta de «uma figura significativa» de apoio às tarefas escolares do educando, «baixos níveis de comunicação» e ocorrência de fortes conflitos. Nestes casos, o apoio da família na escolha da área vocacional é considerado pelos educandos como irrelevante.

Esses estudos não apontam para o facto de estes dois tipos de famílias estarem associados a qualquer tipo de classe social (Susana Faria, 2007, 122-123).

Quanto ao tipo de escolhas vocacionais, Mateus (2002:126) verificou existir uma tendência para os alunos oriundos de famílias com mais recursos optarem por cursos gerais, por serem mais valorizados e potencializadores de futuros profissionais mais promissores, enquanto ao nível dos jovens das famílias operárias existe uma grande diversidade de opções e de trajectórias possíveis. Também Silva refere a influência da classe social e do nível de escolaridade dos pais nas opções escolares dos jovens. (Silva, 1999:103).

Além disso, a investigação produzida sugere que o aproveitamento escolar dos alunos influencia as decisões destes e das famílias no que concerne à escolha das áreas e cursos a frequentar, pelo que «nas áreas de cariz marcadamente tecnológico predominam os alunos “menos bons”» (Silva, 1999:102). Assim, quanto mais elevado for o aproveitamento escolar maior será a probabilidade de as famílias investirem em áreas académicas de maior complexidade e mais prestigiadas. Entre os cursos gerais, o mais e o menos prestigiado é o de ciências e tecnologias e o de humanidades, respectivamente. As representações dos actores associam ao primeiro um maior grau de complexidade e de exigência escolar e de permitir «um alargamento (mais do que um estreitamento) das possibilidades de escolha no que diz respeito ao ensino superior», enquanto relativamente ao primeiro existe a percepção de que é escolhido pelos alunos que procuram fugir às disciplinas que oferecem maior dificuldade, nomeadamente a Matemática, e que implica um estreitamento das possibilidades de escolha ao nível do ensino superior (Mateus, 2002:124-125).

Não obstante haver efectivamente casos de fuga às áreas mais difíceis na expectativa de obtenção de sucesso escolar, Faria (2008) assinalou que nalguns as escolhas dos actores sociais tendem a privilegiar as expectativas de sucesso no mercado de emprego. Poder-

se-ia dizer que as expectativas de felicidade a longo prazo dos actores parecem superar as de curto prazo.

Podemos pois concluir que os estudos existentes em Portugal sobre as opções escolares ao nível do ensino secundário comprovam que as escolhas das famílias e dos alunos reproduzem tendencialmente as desigualdades sociais e as diferenças resultantes de mobilizações diferenciadas de capital social, cultural e emocional das primeiras.

2.2.4. A intervenção da família e os resultados escolares dos alunos

Desde há muito se defende uma maior intervenção dos pais e da família nas actividades académicas dos educandos como forma de garantir o seu sucesso educativo.

Efectivamente existem bastantes estudos que apontam para a existência de um relação positiva entre o envolvimento dos pais na escolaridade dos filhos e o sucesso escolar.

Da investigação produzida em Portugal, destaca-se o trabalho de pesquisa realizado por Diogo segundo uma perspectiva quantitativa (Diogo, 2007; 2008). Esta investigadora focalizando a sua pesquisa nas dinâmicas e mobilização das famílias à saída do 9.º ano, verificou que a intervenção da família, no que diz respeito ao apoio às actividades escolares, faz-se *«ao nível da resolução de dificuldades, e especialmente do controlo do trabalho escolar e menos ao nível do reforço das aprendizagens ou da transmissão de metodologias de trabalho»* (Diogo, 2008:153). Segundo a mesma, muitas das dinâmicas de envolvimento das famílias nas actividades académicas dos educandos não têm efeito positivo sobre o seu sucesso escolar. Exemplo disso mesmo é o apoio ao trabalho escolar. Com efeito, verificou que práticas como “mandar estudar/fazer trabalho de casa”; “verificar se estudou/fez trabalhos de casa”; “explicar de novo algumas matérias dadas na escola”; “mandar fazer trabalhos para além dos solicitados”; o “apoio de irmãos e de outros” têm mesmo uma correlação negativa com o sucesso escolar. A explicação para esses fenómenos poderá estar relacionada com o facto de esse tipo de intervenções ocorrerem quando existem problemas de aproveitamento com os jovens. Portanto, os jovens que mais recebem este tipo de intervenção também são aqueles que menos investem na carreira escolar e têm menores expectativas de prosseguimento de estudos (Diogo, 2008:153). Por conseguinte, na esteira de Lahire (1995), Diogo

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

considera que as acções dos pais só beneficiam a escolaridade dos filhos se não abafarem sua autonomia (Diogo, 2008:158).

Entwisle e Alexander (1990) e Hess, Holloway, Dickson e Price, (1984) evidenciaram que as expectativas escolares dos pais em relação aos filhos influenciam o sucesso escolar das crianças na leitura e em Matemática. Normandeau e Nadon vão mais longe ao considerarem que essas expectativas em relação à obtenção de um diploma influenciam de um modo geral o sucesso escolar das crianças do ensino primário (Normandeau e Nadon 2000:168).

Estas investigadoras deixaram também entender que mais importante do que a quantidade de contactos entre a escola e a família é a qualidade desses contacto, factor esse que está associado ao rendimento escolar das crianças (Normandeau e Nadon 2000:151).

2.3. A escolha da escola

À semelhança de outros países onde ainda subiste um modelo de serviço público transfigurado, Portugal continua a reger-se pela “carta educativa”, o que significa dizer que cabe à regulação burocrática a definição da escola a frequentar pelos alunos nos diferentes ciclos de ensino. Neste caso, a igualdade de oportunidade é assegurada mediante regras iguais para todos.

Assim, poderemos falar de uma não escolha da escola quando as famílias e/ou os alunos se abstêm de contornar as regras da carta educativa e aceitam a frequência do equipamento escolar público que serve o seu local de residência ou de trabalho. Nestes casos, o motivo principal de frequência da escola é o da proximidade da escola.

Em contrapartida, estamos perante uma efectiva escolha de escola quando as famílias e/ou os alunos optam pela escola privada ou por uma escola pública que, de acordo com as regras da carta educativa, não serve a sua área de residência ou o seu local de actividade profissional.

Vieira considera que escolher uma escola significa, *«em boa parte, proporcionar um determinado campo de possibilidades de experiências escolar, que advém da*

especificidade – pedagógica, organizacional, de professores e de públicos - que cada uma oferece» (Vieira, 2003:87)

Em função das opções que os pais colocam em cima da mesa na hora de escolha da escola, podemos distinguir três tipos de “choosers”: i) aqueles que consideram como inevitável e óbvia a opção pela escola privada; ii) aqueles que hesitam entre a escola privada e a escola pública; iii) os que apenas consideram a escolha de uma escola do sector público (Ball, 2003:57).

O primeiro grupo de “choosers” considera que a escola pública não oferece garantias e vantagens para os seus educandos. De acordo com as suas representações sociais, esta é «por definição incapaz de satisfazer as suas aspirações»⁴. (Idem: 56) Este tipo de escolha «pode ser espacialmente deslocado, num sistema, ao invés de uma situação»⁴ (Idem:57). Este tipo de “choosers” pertencente a uma classe social alta, que usa, com facilidade o seu capital económico na aquisição de produtos educativos reputados de qualidade. Esta opção pela qualidade da escola privada pode ser encarada como a transformação do capital económico em capital cultural (Zanten, 2009:118).

Por outro lado, o segundo e o terceiro tipos de “choosers” distinguem-se dos anteriores pela sua «*especificidade espacial. Fazem parte integrante de uma geografia de medo e de incerteza, de lugares e pessoas perigosas.*»⁴ (idem: 57). Em regra, pertencem à classe média.

Assim, o segundo grupo encontrar-se-á confrontado com o facto de residir num bairro que é servido por uma ou várias escolas públicas com públicos heterogéneos. Nestes casos, as famílias estão dispostas a empregar o seu capital económico na compra de vantagens educativas no sector privado como forma de minimizar o risco ou a percepção do risco.

Segundo Ball, o risco ou a percepção do risco depende do local onde se vive e de quem também lá vive, ou seja, a heterogeneidade cultural do bairro e da escola pública que o serve pode elevar a percepção do risco e colocar essa família neste grupo de “choosers”, enquanto se residisse noutro contexto residencial, possivelmente enquadrar-se-ia no terceiro tipo (Idem: 152-153).

⁴ A tradução deste excerto é da responsabilidade da mestranda.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Por último, temos os “choosers” que escolhem apenas entre escolas públicas.

Também Zanten (2009), a propósito da escolha da escola pelas famílias da classe média, identificou três tipos de escolha: a escolha “instrumental”, a escolha “expressiva” e a escolha do “desenvolvimento reflexivo”. Neste caso, identificou-se socialmente os “consumidores” ou “choosers” atendendo às suas representações sobre as funções da escola.

De acordo com essa investigadora, a escolha “instrumental” é a mais comum entre o grupo dos tecnocratas – quadros de empresa e profissões liberais que combinam um elevado capital social e económico. Neste caso, a escolha é efectuada em função dos resultados esperados. Nesta perspectiva, a “boa” escola é aquela que permite melhorar o aproveitamento escolar dos alunos e o ingresso em “bons” estabelecimentos de ensino superior – a escola é encarada como um investimento (Zanten, 2009:29).

Nestes casos, a escolha concretiza-se através da opção residencial e do privado. De facto, muitas famílias da classe média escolhem o local da morada da casa de família em função da sua proximidade a determinada ou determinadas escolas públicas. Nestes casos, há como que uma antecipação da escolha da escola, levando a que no momento do respectivo ingresso dos educandos não surjam dificuldades de entrada na escola/escolas pretendidas.

A escolha do “desenvolvimento reflexivo” é a mais frequente entre os «intelectuais» - indivíduos da classe média alta de elevado capital cultural. Aqui a opção é feita em função da percepção que as famílias têm em relação à capacidade das escolas em emancipar as crianças e jovens, alargando-lhes o horizonte e desenvolvendo-lhes a curiosidade (Zanten, 2009:29). Este tipo de escolha combina «instrumentalismo» e «reflexividade» e concretiza-se no seio do sector público ou através da “colonização” interna dos estabelecimentos de ensino, influenciando a criação das classes de nível.

A escolha “expressiva” é frequentemente invocada pelos pais “mediadores” - profissionais intermédios do sector público, pertencentes à classe média intermédia -, os quais percebem a escola como devendo ser orientada para o bem-estar, a felicidades e o desenvolvimento global das crianças. Estes “choosers” são aqueles que mais optam pelo ensino público, embora também desenvolvam práticas de “colonização” interna dos estabelecimentos de ensino.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

De acordo com Zanten (2009), o ideal de escola das classes médias é aquela que combina essas três visões: deve possibilitar melhorar o nível de conhecimentos e competências dos educandos, torná-los mais competitivos e garantir-lhes o ingresso em bons estabelecimentos de ensino superior; deve torná-los mais autónomos e culturalmente mais ricos; deve, ainda, garantir o seu pleno desenvolvimento, o seu bem-estar e felicidade.

Não sendo possível combinar as três visões, os pais acabam por seguida uma ou outra, o que tem consequências ao nível dos critérios de escolha do estabelecimento de ensino.

Os trabalhos empíricos têm comprovado uma intensificação das práticas de escolha da escola ou de práticas associadas, como por exemplo escolha dos professores e ou de turma, as reputadas práticas de “colonização”.

Em Portugal, os dados estatísticos disponibilizados pelo Ministério da Educação parecem corroborar esse ponto de vista, pelo menos no que concerne à escolha da escola privada. Com efeito, houve um aumento da procura dos estabelecimentos de ensino privado nos anos lectivos de 2005/2006 a 2008/2009, sobretudo nos Ensinos Básico e Secundário. Embora o Ensino Pré-Escolar tenha registado nesse mesmo período alguma relativa estabilização no número de alunos matriculados, esse nível de ensino é aquele em que a escolha pelo ensino privado tem ainda maior peso, havendo 48% de crianças que, no ano lectivo da recolha dos dados empíricos – 2008/2009 -, estiveram matriculados neste tipo de estabelecimentos de ensino (GEPE/ME, 2010: 24-25). É evidente que esta procura do ensino privado pré-escolar tem que ser contextualizada com a oferta educativa do ensino público em cada área educativa, município ou freguesia. Ora como é sobejamente conhecido, em Portugal, neste nível de ensino, a oferta educativa do ensino público continua a ser insuficiente, sobretudo nas zonas urbanas.

A propósito de um trabalho empírico realizado em três escolas da cidade de Setúbal, Gomes da Silva identificou o “efeito de escola” que modula a frequência dos estabelecimentos de ensino. De facto, esta investigadora salientou o facto de a procura dos estabelecimentos de ensino ocorrer por razões diferenciadas, em função das características de cada estabelecimento de ensino (Silva, 1999:38-39).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

O sentimento de pertença a determinado grupo social predominantemente representado numa escola, a tradição e o prestígio associado à imagem dessa mesma escola, surgem como factores condicionadores da sua escolha. Ora esta questão está efectivamente associada ao fenómeno da “atractividade” das escolas.

Assim, antes de fazermos uma curta abordagem à problemática da “atractividade” das escolas, importa esclarecer este conceito.

Por “atractividade” de uma escola entende-se a capacidade que esta evidencia para cativar utentes.

Como factores determinantes da atractividade das escolas Barroso *et al.* identificaram os seguintes: a localização no território educativo; as características dos edifícios escolares; a composição social do meio e as características da população escolar e do corpo docente; os cursos/opções curriculares; o Projecto Educativo; o plano de actividades, o tipo de actividades extra-escolares; as acções de promoção levadas a cabo pela escola (Barroso et al., 2006: 170-171).

Estes investigadores evidenciaram que as representações das diferentes classes sociais são diferentes no que concerne à “atractividade” das escolas. Assim, uma escola mais atractiva para as classes média e média alta é percebida como menos atractiva para grupos sociais mais desfavorecidos (idem: 187:188).

Daqui decorre que apesar da democratização da escola e da proclamada “escola - única - para todos”, subsiste uma hierarquização social dos estabelecimentos públicos de ensino em função das representações dos actores (Vieira, 2003:89). Assim, a “atractividade” dos antigos liceus reside essencialmente no facto de estarem associados aos utentes de um nível social e cultural elevado, serem orientados para cursos destinados ao prosseguimento de estudos e terem sido frequentados por pais e familiares de antigos alunos. Neste caso, a tradição influencia favoravelmente o posicionamento destes estabelecimentos de ensino nos primeiros patamares da hierarquia social. Mais desconsideradas encontram-se as antigas escolas técnicas, que são preferencialmente escolhidas em função da diversidade de oferta educativa (idem: 90 e Silva, 1999:38-39).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

As escolas secundárias mais recentes granjeiam de maior ou menor “atractividade” em função dos *«condicionalismos das características locais em que se inserem»* (Vieira, 2003:90).

Assim, a “atractividade” das escolas depende de inúmeros factores - da cultura de escola, da localização, das acessibilidades, da segurança, do tipo de público que serve, da sua posição nos *rankings*, das actividades pedagógicas e extra-curriculares que realiza, da diversidade e qualidade dos equipamentos escolares, dos cursos e opções que oferece - e, por sua vez, estes factores variam em função do dinamismo e mobilização dos agentes educativos, em especial dos seus órgãos representativos. A sua capacidade para tecer influências, celebrar protocolos, reivindicar cursos e recursos junto do exterior. Assim, a existência de lideranças fortes e conhecedoras do meio social, político e económico em que a escola se insere podem ser determinantes para o seu posicionamento nesse território educativo.

Zanten considera que os pais e encarregados de educação provenientes de classes sociais médias ou altas são os que estão

«mais conscientes das dinâmicas das hierarquias locais e de mercado, desenvolvendo estratégias que lhes permitem aceder às melhores escolas” e beneficiar da competição existente entre estabelecimentos de ensino» (Zanten, 2006:208-209).

De certo modo, a investigação recentemente produzida no Pisa 2009 da OCDE veio corroborar a importância do “efeito escola” sobre os resultados escolares dos alunos. Esse estudo revelou, efectivamente, que mais importante do que o meio socioeconómico dos alunos é o tipo de utente médio da escola em que estão matriculados. Assim, os alunos que frequentam escolas cujo colectivo efectivo de alunos é de um meio social mais «favorecido» obtiveram melhores resultados nos testes realizados do que os que frequentaram escolas com alunos de meio social mais desfavorecido. Logo, esse factor é mais importante sobre as variações do desempenho dos alunos do que o perfil socioeconómico individual dos alunos (OCDE, 2010:11).

Zanten salientou o facto de os pais e encarregados de educação da classe média e média alta acederem de forma privilegiada à informação, incorporando na sua actuação os conhecimentos produzidas pelas diferentes ciências, sendo simultaneamente menos permeáveis a panfletos e outro tipo de propaganda fornecida pelas escolas. Em contrapartida, nesta matéria, têm em grande consideração as opiniões daqueles que

consideram como seus pares, por partilharem da mesma visão de educação (Zanten: 2007).

3. A análise estratégica

Uma empresa, uma associação, um partido político e uma escola têm em comum o facto de serem organizações. Embora estejamos perante realidades muito diferentes, é consensual que existem certos traços ou características que estão presentes em todas elas: uma missão explícita a atingir; divisão de tarefas; uma hierarquia e regras formais de funcionamento. A partir desse tronco comum decorrem padrões de comportamento, mecanismos gerais que estão presentes na vida das organizações (Dortier e Ruano-Borbalan, 1999:27).

À medida que as organizações cresceram em número e em dimensão, se complexificaram e diversificaram, tornou-se cada vez mais premente perceber o seu modo de funcionamento e a influência que exercem sobre os modos de agir, de pensar e sentir dos actores sociais.

As teorias da organização nasceram, assim, com a industrialização e a burocratização da sociedade, constituindo hoje um imenso domínio do conhecimento (Dortier e Ruano-Borbalan, 1999:27).

Embora inicialmente as teorias da organização tenham privilegiado a análise das organizações industriais (v. g. Teoria Clássica e Teoria das Relações Humanas), mais tarde vão estender o seu objecto de estudo a outras realidades, nomeadamente às organizações escolares.

Desde o aparecimento dos primeiros estudos organizacionais (finais do século XIX) até à actualidade surgiram variadíssimas teorias de análise das organizações escolares.

«Existem muitos tipos distintos de teorias sobre as organizações escolares. Cada uma destaca e aborda aspectos diferentes das mesmas, sendo útil para fins diversos. As escolas são um objecto de estudo multidimensional e, em grande medida, essas diferenças reflectem um determinado ponto de vista. Consequentemente, as teorias não funcionam no vazio, mas dentro de perspectivas de compreensão e de análise que

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

assumem diferentes pressupostos sobre a natureza e funções do conhecimento, sobre as relações entre a teoria e o objecto de estudo e, em última análise, sobre o que é importante nas organizações escolares.»⁵ (Cano, 2003:1)

A adopção de um modelo de análise da organização escolar permite ao investigador seleccionar uma determinada faceta da realidade organizacional de modo a compreender os meandros desse contexto.

Na análise das organizações educativas, Cano refere a existência de basicamente três perspectivas - a técnica, a cultural e a política - considerando que a primeira delas – a técnica -, ainda hoje, é a dominante.

De acordo com a perspectiva técnica, os estabelecimentos de ensino são vistos como entidades físicas, externamente observáveis, privilegiando-se o estudo do sistema, das estruturas e das funções ou produtos. Esta perspectiva inspira-se na orientação positivista ou empírico-analítica (Cano, 2003:4-5).

Segundo a perspectiva cultural, mais importante do que os acontecimentos em si são os significados que lhes são atribuídos, daí que pressuponha uma epistemologia subjectiva que responda a um interesse compreensivo – estuda-se preferencialmente os significados, as crenças, os valores e a cultura. Assim, esta perspectiva de análise das organizações educativas é marcadamente prática, pelo que as teorias de raiz cultural não aspiram a realizar generalizações.

Por seu lado, a vertente política vê a organização educativa como sendo formada por indivíduos e grupos guiados por interesses, valores, representações, fins e estratégias diferentes, onde se desenrolam jogos de poder, conflitos e coligações entre estes. «*As estratégias e os objectivos dos indivíduos e grupos são moldados por formas específicas de exercício e de luta pelo poder nas organizações*» (Ferreira et al., 1998, XI), enfatizando-se a análise da acção social desenvolvida pelos actores organizacionais.

Segundo a perspectiva desta teoria,

⁵ A tradução do texto é da responsabilidade da mestranda.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«o autor possui uma racionalidade no seio de contextos determinados. Cada actor elabora uma estratégia pessoal cujo fim consiste em fazer aumentar a sua influência e cujas modalidades depende dos seus valores, da sua percepção da situação e dos meios de influência de que dispõe (Dortier e Ruano-Borbalan, 1999:31)»

Esta investigação desenrolou-se precisamente sobre a óptica política. Assim, propomos estudar a organização educativa do ponto de vista dos actores, das suas representações, das significações que atribuem às acções dos outros indivíduos e grupos e como aí exercem o poder e a influência. Neste estudo empírico elegemos como actores principais os pais dos alunos, as suas representações, as estratégias e dinâmicas que desenvolvem face aos educandos, à escola e a outros agentes educativos e as suas lógicas de acção. Segundo os ensinamentos de Mintzberg (1986), privilegiamos um dos grupos de “jogadores” externos, pertencentes aos “associados”, na medida em que são «*utentes*» ou «*consumidores*» dos *outputs* das organizações educativas e, por conseguinte, também procuram influenciar o seu modo de funcionamento de forma a salvaguardar os seus próprios interesses.

Como se pode perceber, esta abordagem coloca a ênfase em determinados conceitos-chave, que importa precisar: poder, estratégia, sistema de acção concreta, lógicas de acção.

Como já foi referido, esta perspectiva de análise parte do pressuposto de que «*o poder atravessa a funcionamento global das organizações*» (Ferreira *et al*, 1998:115), retratando-se no comportamento dos actores individuais ou colectivos que interna ou externamente interagem com aquelas. Ao considerar-se o actor como construtor do sistema, o objecto de análise da visão estratégica é o cálculo que cada actor realiza para fazer vingar os seus interesses e fins juntos de outros interlocutores. Logo, a análise estratégica parte do particular para o geral, ou seja, do actor para o sistema, uma vez que este é o resultado das múltiplas negociações e das lutas políticas que se vão desenrolando no tempo e no espaço.

Embora a maior parte dos conceitos de poder parta da clássica definição de Max Weber, afirmando que este se traduz na probabilidade de uma pessoa exercer a sua vontade a despeito de qualquer resistência. De acordo com esta percepção, o poder é encarado como sendo algo pertença de alguém.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Para Mintzberg (1986), um dos expoentes máximos da perspectiva política, o conceito de poder é visto como algo de extremamente abrangente. Em vez de ser considerado como propriedade, passa a ser entendido como capacidade de produzir ou modificar resultados ou efeitos organizacionais.

Autores como Crozier e Friedberg, teóricos responsáveis pelo desenvolvimento da análise estratégica, equacionaram o poder como uma relação entre actores. Para eles, o poder é definido como uma relação de troca e, portanto, objecto de negociação na qual pelo menos duas pessoas estão envolvidas; é visto como um recurso e fonte de acção individual e colectiva, que sendo contingente culmina na estruturação de sistemas de acção concretos.

Trabalhos mais recentes sobre a análise do poder - Pettigrew e McNulty (1995) - salientaram que este tem um aspecto macro ou estrutural e um aspecto micro ou relacional. A análise estrutural do poder direcciona o analista para a posse e controle das fontes de poder tais como posição, recompensas, sanções e informação, enquanto o tratamento relacional do poder leva o analista a explorar a vontade e a habilidade com que se cria e usa as fontes de poder potencialmente disponíveis. Mas é claro que nada impede o investigador de fazer uma abordagem que simultaneamente contemple a análise estrutural e relacional.

Vimos que o poder enquanto recurso e fonte de acção individual está intimamente associado aos sistemas de acção concreta. Para Crozier e Friedberg estes são entendidos como

«conjunto humano estruturado que coordena as acções dos seus participantes pelos mecanismos de jogos relativamente estáveis e que mantém a sua estrutura, quer dizer, a estabilidade dos seus jogos e as relações entre eles por mecanismos de regulação que constituem outros jogos». (citados Silva, V. 2007:113)

Daí resulta, naturalmente, que *«todo o contexto da acção pode conceptualizar-se como subentendido por um “sistema de acção concreto”»* (Friedberg, 1993:158).

De acordo com a perspectiva de Friedberg, as organizações formais são uma forma mais artificial, intencional e construída de sistema de acção concreta uma vez que no seio destas existe a mesma ambiguidade geral dos contextos da acção, o mesmo carácter

aleatório e arbitrário dos meios e dos fins, a mesma ambivalência das regras formais e não formais (Friedberg, 1993: 157-158).

Nessa linha de pensamento, Sarmiento (2000) afirma que não obstante a aparente conflitualidade de estratégias e interesses dos actores individuais ou colectivos, as organizações educativas são sistemas de acção concreta onde impera um mínimo de ordem e interdependência graças à existência de lógicas que ordenam a acção.

Outro dos conceitos que assume particular relevância nesta óptica de análise é, sem sombra de dúvida, o de estratégia. Com efeito, o estudo das estratégias e das táticas dos actores constitui um desafio importante para o investigador na medida em que permite desvendar as dinâmicas da organização escolar (Silva, V. 2007:116).

Por estratégia esta autora entende os meios, os caminhos a que os actores recorrem para a prossecução dos seus interesses (idem:113).

A partir dos ensinamentos de Estêvão ficamos com a ideia de que a estratégia está associada ao processo de tomada de decisões, constituindo, um conjunto de decisões e de acções que tem em vista uma certa finalidade (Estêvão, s.d.:2). Já para Rowe, este termo é entendido como um posicionamento das forças antes de as acções começarem, pressupondo um compromisso com o que se pretende fazer (Estêvão, s.d.:2-3).

Mais recentemente Porter relaciona a estratégia com a produção de vantagens competitivas (resultantes do conjunto de todas actividades e não apenas de algumas). A estratégia, ou o posicionamento estratégico, implica, segundo ele, exercer actividades diferentes dos outros ou exercer actividades semelhantes de um modo diferente (Estêvão, s.d.:4).

A crescente influência da visão mercantilista no universo educativo, leva-nos a considerar a extrema importância que esta última concepção de estratégia assume actualmente. De facto, numa época em que se verifica uma crescente desvalorização dos certificados académicos em virtude do excesso de procura face à oferta existente de empregos qualificados, as famílias procuram desenvolver iniciativas de modo a que os seus educandos tenham vantagens competitivas sobre os seus colegas, que assumem aqui a função de concorrentes.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

É precisamente a partir do estudo das estratégias dos actores individuais ou colectivos que podemos identificar a forma como estes rentabilizam o seu poder e influência em prol de interesses próprios (Silva, V. 2007:116).

Segundo Vilaverde e Silva, por detrás de cada estratégia dos actores, é possível descortinar determinada lógica de acção (idem, 2007:116). Assim, a análise política das organizações pressupõe a compreensão e explicitação das lógicas de acção que se entrecruzam no seio das organizações escolares.

Partindo da concepção de Karpik, Bacharach e Mundell entendem por lógica de acção as construções para identificar formas de coerência entre objectivos que depois se transformam em critérios para avaliação de procedimentos e decisões individuais e práticas organizacionais ou meios. Por conseguinte, as lógicas de acção ligam meios e objectivos, dando-lhe determinada coerência interna (Bacharach e Mundell, 1999:127).

Sarmento, por seu turno, define lógicas de acção como

«conteúdos de sentido, relativamente estáveis e consolidados que interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares, ordenando, ainda que de forma precária e provisória, a realidade organizacional aparentemente fragmentada e dispersa» (Sarmento, 2000:147).

Segundo o ponto de vista de Sarmento, as lógicas de acção fazem a síntese de constituintes simbólicos, tais como valores, crenças, conceitos ideias e representações sociais (idem: 149), daí o seu carácter marcadamente figurativo.

Independentemente do conceito de que se parta, fica claro que, ainda de forma provisória e incompleta, as lógicas de acção ordenam a acção, conferindo-lhe um sentido.

Bacharach e Mundell (1999) realçaram o facto de as lógicas de acção das organizações educativas serem susceptíveis de dois tipos de análise distintas: a micropolítica e a macropolítica. Assim, consideram que a primeira abordagem procura explicar como as lógicas de acção são negociadas entre grupos de interesse dentro da organização, enquanto a segunda procura esclarecer como os grupos de interesse do exterior da mesma conseguem impor as suas lógicas de acção no seu seio.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Ora, como já acima enunciámos, o presente estudo centrou-se num dos grupos de interesse exterior à organização educativa – os pais dos alunos –, os quais poderemos classificar de associados, segundo a terminologia de Mintzberg (1986).

Além destes, convém ter presente a existência de outros públicos externos com os quais estes se podem coligar para influenciar o funcionamento das organizações. Em primeiro lugar, como entidades representativas dos pais e encarregados de educação importa referir as respectivas associações, com as quais poderão evidentemente existir interesses comuns a defender e cuja acção consertada poderá ter maior eficácia do que uma acção isolada. As autarquias locais, pelos recursos e responsabilidade que têm no sistema educativo, constituem naturalmente outro importante público externo. Os agentes e serviços centrais e periféricos do Ministério da Educação, a comunicação social, a comunidade local, de um modo geral, são outros tantos públicos externos que podem exercer uma efectiva influência sobre as organizações educativas.

Apesar de privilegiarmos a análise macropolítica das lógicas de acção, não poderemos deixar de identificar os grupos internos com os quais aqueles agentes externos se poderão coligar ou entrar em conflito. Assim, iremos apenas identificar aqueles que na nossa óptica constituem os principais grupos que detêm algum poder sobre o modo de funcionamento das escolas: a direcção, os coordenadores de departamento e de escola, os professores, os assistentes técnicos e os assistentes operacionais.

Sarmiento (2000), através de um esforço de teorização identificou cinco lógicas de acção nas organizações educativas: a lógica do serviço público, a lógica profissional, a lógica do desenvolvimento local, a lógica do mercado e a lógica dos direitos das crianças.

A lógica do serviço público assenta na premissa de que a escola está ao serviço do bem geral, de todos, cabendo ao Estado definir as suas finalidades através da uniformização de procedimentos e de processos. Na concepção da carta educativa está plasmada esta lógica de acção.

A lógica profissional significa que o funcionamento das instituições depende de regras ditadas e definidas pelos professores em virtude da sua *expertise* em matéria educativa. A existência, por exemplo, de um Conselho Pedagógico ao nível dos órgãos de direcção e administração das escolas, onde os docentes têm um peso significativo no processo de tomada de decisão, decorre precisamente desta lógica de acção.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A lógica do desenvolvimento local assenta na perspectiva de que a escola deve estar ao serviço dos projectos de desenvolvimento municipal/regional. Portanto privilegia-se os valores e interesses decorrentes da proximidade aos públicos locais.

A lógica de mercado assenta na perspectiva de que as organizações educativas devem ser geridas como empresas, pelo que se deve privilegiar a sua eficiência e eficácia através de mecanismos de controlo pelos resultados (v.g. avaliação interna e externa da organizações e publicitação dos resultados escolares dos alunos). Os actores externos às organizações educativas, de cariz marcadamente liberal, têm exercido alguma pressão no sentido da crescente privatização do ensino e da abolição ou flexibilização da carta educativa.

A lógica dos direitos das crianças postula o reforço da autonomia dos alunos, atribuindo-lhes um papel mais activo na construção do saber. Assim a escola deve estar ao serviço do seu pleno desenvolvimento humano.

Para melhor compreensão da perspectiva da análise estratégica, iremos referir aquilo a que Bernoux chamou de postulados desta abordagem (Silva, V. 2007:112):

O primeiro postulado diz respeito ao facto de que os actores não aceitam ser tratados como meios ao serviço dos fins organizacionais, pois cada um deles tem metas próprias a atingir. Assim, na organização coexiste uma multiplicidade de fins, os quais são, muitas vezes, antagónicos, pelo que não existe uma racionalidade única, mas várias racionalidades.

O segundo postulado tem a ver com a liberdade relativa dos actores. Assim, assiste-se ao contínuo esforço por parte dos dirigentes para restringir a liberdade dos actores ao mesmo tempo que estes procuram escapar ao controlo.

Por último, o terceiro postulado contextualiza a estratégia no âmbito dos jogos de poder. A estratégia é dotada de uma racionalidade limitada uma vez que a autonomia relativa dos actores possibilita a imprevisibilidade do comportamento humano.

4. As representações sociais

4.1. A investigação das representações

Inaugurado no início da década de 60 do século passado, com os trabalhos publicados por Moscovici no âmbito da Psicologia Social, o estudo das representações sociais passou praticamente despercebido durante cerca de 10 anos. O interesse pela investigação desse tema ressurgiu na década de 70, mas só nos anos oitenta atingiu maior projecção (Alves-Mazzoti, 2008:31). Além de Moscovici, considerado por assim dizer como um dos pais da Psicologia Social, investigadores como Jodelet, Grize, Doise, Sperber, Flament, Abric, Kaës, Hewstone, entre muitos outros, deram o seu contributo para o desenvolvimento da teoria das representações sociais.

Gilly considera que, à excepção dos trabalhos de Molloy e de Siano, no campo educativo ainda existem poucas investigações em que as representações, em si, ocupem um lugar central (Gilly, 2002:38). Em Portugal, podemos salientar os trabalhos empíricos recentemente realizados por Bem (2005), Martins *et al.* (2008), Sanches (2007) e Araújo (2008), os quais revelam a crescente importância atribuída a essa abordagem da realidade social.

Tendo começado por efectuar uma sucinta referência à investigação produzida sobre as representações sociais, impõe-se que precisemos o conceito em questão e os principais eixos de análise que a teorização do tema suscitou.

4.2. O conceito

A noção de representação social de que iremos partir é precisamente aquela que foi apresentada por Jodelet (1989), principal discípulo e intérprete dos ensinamentos de Moscovici. Segundo aquele, representação social é

«uma forma de conhecimento socialmente elaborada e partilhada, que tem uma visão prática e concorre para a construção de uma realidade comum a um grupo social.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

*Igualmente designada como senso comum ou, ainda, saber natural, esta forma de conhecimento distingue-se, entre outros, do conhecimento científico».*⁶ (Jodelet, 1989:36)

Esta forma de conhecimento explicitada por Jodelet constitui-se a partir das nossas experiências de vida e das informações, saberes e modelos de pensamento que nos foram transmitidos e que difundimos através do processo de socialização. Por isso mesmo, trata-se de um conhecimento socialmente elaborado e partilhado que tem uma finalidade prática e concorre para a construção de uma realidade comum a um conjunto social (Jodelet. 1989: 36-37).

Em suma, referem Martins *et al.*,

«As representações sociais constituem assim um complexo encadeamento dinâmico e interminável de processos e produtos do conhecimento social, de interações permanentes entre indivíduo e sociedade, entre a realidade objectiva e o mundo subjectivo, entre os campos psicológico e sociológico». (Martins *et al.*, 2008:28)

As representações sociais podem ser consideradas como uma modalidade de conhecimento que inclui um processo de produção, conteúdos e uma função social específica. Dessa noção decorre a possibilidade de analisar as representações segundo essas três dimensões distintas, as quais não poderão deixar de estar intimamente relacionadas entre si, como parte de um todo unitário, do fenómeno social total.

4.3. A construção das representações sociais

Alves-Mazzotti referiu à susceptibilidade de o investigador estudar as representações sociais pela perspectiva do processo ou do produto tendo em conta a complexidade dos processos envolvidos (Alves-Mazzotti, 2008:34).

E se estas duas visões se completam e se integram no todo unitário das representações, não é menos verdade que a teoria tem destacado os elementos constituintes de cada uma delas.

⁶ A tradução deste texto é da responsabilidade da mestranda.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Enquanto processo de produção, as representações sociais são caracterizadas pela capacidade dos sujeitos porem em interacção factores individuais e sociais, de articularem sentimentos, opiniões, atitudes, valores, ideais, crenças, anseios, expectativas, normas sociais e informações (Martins *et al.*, 2008:28). Nessa medida, as representações sociais são uma “construção” e uma “expressão” do sujeito (Jodelet, 1989:43).

No que se refere à construção das representações, Moscovici (2003) identificou os seguintes factores condicionantes das representações sociais: i) *o desfasamento e dispersão da informação* - a qualidade e a quantidade de informação disponível é socialmente condicionada e não corresponde à informação necessária; ii) *a pressão para a inferência* – resulta dos indivíduos serem solicitados a responderem rapidamente às solicitações do meio social, o que conduz a respostas feitas e politicamente correctas; iii) *a focalização* – traduz-se na variação de interesses e relações selectivas em função de valores, posição social, afectos, tradição e história.

Ainda no que concerne à faceta da construção das representações sociais, Moscovici explicitou o processo de tornar familiares objectos desconhecidos/novos através de dois conceitos distintos: a *objectivação* e a *ancoragem*.

O primeiro refere-se, por um lado, ao modo como são seleccionados e organizados os elementos constituintes das representações e, por outro, ao modo de naturalização das categorias produzidas, ou seja, à forma como se tornam expressões da realidade autónoma. A partir deste conceito pode verificar-se a existência de três etapas distintas na *objectivação*: i) *a construção selectiva*, que significa a selecção de elementos segundo critérios normativos; ii) *a esquematização estruturante*, que implica a organização dos elementos segundo uma forma de esquema figurativo; iii) *a naturalização*, em que *os conceitos tornam-se equivalentes à realidade e o abstracto torna-se concreto através da sua expressão em imagens e metáforas* (Cabecinhas, 2004).

O segundo traduz-se na inscrição da representação no pensamento preexistente, finalizando-se o processo de transformação do não familiar em familiar.

4.4. As representações sociais como produto

Por sua vez, a análise das representações sociais enquanto produto remete-nos para a *natureza* e o *conteúdo* das representações sociais (Martins *et al.*, 2008:34).

«Ao estudá-las como produto, procuramos apreender seu conteúdo e sentido através de seus elementos constitutivos: informações, crenças, imagens, valores, expressos pelos sujeitos e obtidos por meio de questionários, entrevistas, observações, análise de documentos, etc.» (Alves-Mazzotti, 2008:34)

Deste ponto de vista, Gilly considera que as representações surgem como um universo de opiniões ou de crenças organizadas à volta de uma ideia principal, cujos elementos constituintes são as dimensões *informativa*, de *atitude* e o *campo de representação* (Martins *et al.*, 2008:34).

A informação prende-se com a organização dos conhecimentos que um indivíduo ou grupo tem a propósito de um objecto (Alves-Mazzotti, 2008:34-35), estando naturalmente condicionada em termos quantitativos como qualitativos pelo estatuto social, formas de acesso às fontes, etc.

A *atitude* deve ser entendida como o esquema dinâmico, coerente, selectivo e parcialmente autónomo da actividade mental, resultante da interpretação e das transformações dos modelos adoptados em sociedade e da experiência de cada ser humano. Alves-Mazzotti refere que *a atitude corresponde à orientação global favorável ou desfavorável em relação ao objecto da representação* (idem:24).

O *campo da representação* diz respeito à ideia de uma imagem central e de esquemas periféricos condicionados por aquela.

4.5. A função das representações sociais

Martins *et al.* consideram que *«o conceito de representação sustenta a ideia de um todo unitário que engloba processos cognitivos específicos, estrutura, conteúdos e uma função social»* (Martins *et al.*, 2008:38).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Estes autores entendem que a função social das representações se traduz na integração de elementos novos no quadro de referências pré-existente, dando um sentido aos dados mais recentes. Assim, esta dimensão está relacionada à *assimilação e gestão da informação* e à interpretação e avaliação da realidade, pressupondo opiniões e atitudes, preparando *as escolhas e as decisões que caracterizam os comportamentos* (idem:38).

Enquanto modelo de interpretação, as representações são também representações de si e do outro, das relações de pertença a certos grupos sociais e da sua distinção relativamente a outros, das clivagens sociais e respectivas relações hierárquicas (idem:38).

Assim, os actores sociais interpretam, seleccionam, estruturam e fundem os dados resultantes das suas posições de classe, ideologias, práticas, valores, experiências pessoais, familiares e profissionais na elaboração de princípios orientadores que lhes permitam integrar dados novos, posicionarem-se no mundo em que vivem, anteciparem resultados e justificarem a sua acção.

Deste modo, as representações também desempenham uma *função de orientação das condutas e das relações sociais* (Jodelet, 1984, citado por Martins *et al.*:38), ao mesmo tempo que são também elemento fundamental no processo de comunicação e interacção social ao servirem de elemento de mediação entre o individual e o colectivo.

Em suma, podemos considerar que a pertinência do estudo das representações sociais se justifica pelas importantes funções que estas desempenham: i) orientação e justificação das condutas e das relações sociais; ii) interpretação da realidade quotidiana e apreensão dos fenómenos novos e estranhos; iii) instituição e preservação da identidade psico-social; iv) facilitação da comunicação interpessoal.

Os postulados de Moscovici e daqueles que desenvolveram a teoria da representação social assumem-se como referencial para esta investigação uma vez que, de acordo com os mesmos, os actores sociais nos seus espaços de actuação e na interacção com os outros, vão construindo conceitos, concepções, ideias e valores que partilham com os outros sujeitos do mesmo grupo social. Assim, os pais e encarregados de educação desenvolvem estratégias de actuação em relação à escola, aos docentes e ao percurso escolar dos seus educandos de acordo com as representações sociais respeitantes a si mesmos e aos grupos de pertença ou de referência, representações essas que são

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

normalmente partilhadas por outros indivíduos que desempenham o mesmo papel social e ocupam posições de classe semelhantes.

II – ENQUADRAMENTO EMPÍRICO

1. A abordagem metodológica

«É necessário que o pesquisador saiba explicitar em seu relato de pesquisa a sua opção metodológica e todo o procedimento desenvolvido na construção de sua investigação e os quadros de referência que o informam». (Silva, s.d.)

Na senda do preconizado por Silva, vamos, em primeiro lugar, revelar o modelo de investigação ou, se quisermos, os fundamentos conceptuais de que partiram os investigadores para estudar a gestão do percurso escolar efectuada por pais proactivos. Neste ponto, iremos explicitar a forma como entendemos os problemas educativos. Existindo três grandes modelos de investigação, também chamados de paradigmas de investigação (Kuhn, 1970), vamos expor sucintamente aquele em que nos posicionamos e evidenciar as razões que justificaram a opção.

O posicionamento dos investigadores num determinado paradigma vai condicionar toda a investigação, em particular a escolha dos métodos e técnicas de investigação de recolha, a análise e interpretação dos dados. Logo, não poderíamos deixar de abordar o tipo e a estratégia de investigação utilizada.

Assim, iremos explicar seguidamente os seguintes aspectos:

- 1.1. O paradigma da investigação;
- 1.2. O tipo de investigação;
- 1.3. A estratégia de investigação

1.1. O paradigma da investigação

Paradigmas de investigação são «*marcos teórico-metodológicos de interpretação dos fenómenos criados e adoptados por investigadores*» que estão associados a uma certa visão filosófica do mundo, a uma ou mais estratégias de acesso à realidade, a conceitos ou teorias em que se acredita ou que se supõe fundamentarem o entendimento dos

fenómenos, ao contexto social do investigador, à forma de compromisso existencial, à escolha dos fenómenos a estudar (Gialdino, 1993, referenciada por Silva, s. d.).

Ainda segundo essa autora, esta percepção de paradigma é efectivamente a mais seguida no âmbito das ciências sociais uma vez que para os outros, nomeadamente os seguidores do positivismo, a concepção de Kuhn (1970) - *«realizações científicas universalmente reconhecidas que, durante um certo tempo, proporcionam modelos e soluções a uma comunidade científica»* -, ainda leva a primazia.

Ora, no caso *sub judice*, estamos perante o estudo de um fenómeno social de acordo com a perspectiva da sociologia da regulação.

No estudo das organizações tem sido bastante referenciado o trabalho publicado por Burrell e Morgan (1979), no qual identificaram quatro paradigmas para análise da teoria social. Tendo em consideração a análise efectuada por esses investigadores, podemos dizer que a presente investigação se enquadra na área da sociologia da regulação e no denominado paradigma interpretativo, também chamado por outros investigadores de qualitativo, fenomenológico, humanista, naturalista e etnográfico.

Assim, preocupámo-nos em compreender e descrever como é efectuada a gestão do percurso escolar dos alunos por pais proactivo no âmbito das organizações educativas. Estas são analisadas segundo a perspectiva dos sujeitos – os pais – seguindo a linha do interaccionismo simbólico. Este remete-nos para a ideia de que a *«experiência humana é medida pela interpretação»*, e, nessa dimensão, o significado que os actores atribuem às experiências, aos processos de interpretação *«são elementos essenciais e constitutivos»* (Bogdan e Biklen, 1994: 55). Logo, o modo como os sujeitos pensam e definem a escola, determina as suas acções.

Uma vez que nos importa as percepções dos sujeitos, foi necessário penetrar no seu mundo pessoal para tentar perceber o significado que atribuem às situações, como as interpretam e com que intenções actuam. Nessa linha, estivemos particularmente atentos às representações, aos valores, às crenças e às lógicas de acção dos actores, buscando a objectividade no quadro dos significados e aceitando-se que a realidade é múltipla, dinâmica e ao mesmo tempo holística.

De acordo com essa linha orientadora, percebemos as organizações educativas como palcos de acção dos sujeitos, onde se desenrolam estratégias e linhas de acção

marcadas por múltiplos interesses, muitas vezes opostos que se cruzam e chocam, originando dinâmicas próprias.

1.2. O tipo de investigação

Segundo Natércio Afonso, podem-se identificar três grandes tipos de investigação educacional: os estudos históricos, estudos naturalistas e estudos experimentais (Afonso, 2005:42).

Enquanto os estudos históricos têm como objecto de estudo a reconstituição e compreensão de fenómenos sociais passados, os estudos experimentais procuram estabelecer relações de causa efeito entre os fenómenos, procurando o investigador controlar artificialmente as variáveis dependentes.

Tendo em consideração o paradigma em que nos situámos, devemos rejeitar, desde logo, o tipo de investigação experimental, tanto mais que em razão da sua especificidade parece-nos mais indicado para as Ciências da Natureza. No entanto, não podemos deixar de referir que os investigadores positivistas também aplicaram este tipo de investigação às ciências sociais. De facto, a preocupação destes investigadores em garantir o seu distanciamento do objecto da investigação, a objectividade do conhecimento e em descobrir as leis que regem os fenómenos, conduziu-os nessa linha investigadora.

A nossa perspectiva de análise também não se pode enquadrar no tipo de investigação histórica. Efectivamente, interessa-nos o momento presente, o aqui e agora. Contudo, não olvidaremos o passado dos actores na medida em que este influencie as suas crenças, estratégias e lógicas de acção. A referência a factos passados será pontual e instrumental para compreensão do presente.

Para aquele autor, a investigação naturalista incide em *situações concretas existentes e identificáveis pelo investigador, sem intervenção, em termos de manipulação, física e deliberada de quaisquer variáveis*» (Afonso, 2005:43).

Podemos, então, concluir que neste estudo recorreremos à investigação de tipo naturalista.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Muito embora existam três tipos de estudos naturalistas: descritivos, de correlação e causais/comparativos, apenas iremos abordar o primeiro, por ser aquele que seleccionámos para esta investigação.

Os estudos descritivos têm como características observar, registar, analisar e descrever os fenómenos sem ter em vista relacionar duas ou mais variáveis ou manipulá-las.

Este tipo de investigação descritiva parece-nos o mais consentâneo tendo em consideração o fenómeno em estudo, a proximidade existente entre os investigadores e o objecto de estudo, o paradigma de investigação seguido e os objectivos da investigação.

Efectivamente a preocupação primária destes estudos descritivos é registar eventos e observações, garantindo ao mesmo tempo que na análise dos dados, tanto quanto possível, seja respeitada a forma como os mesmos foram recolhidos.

Para Bogdan e Biklen *«a descrição funciona bem como método de recolha de dados, quando se pretende que nenhum detalhe escape ao escrutínio»* (Bogdan e Biklen, 1994:49). Ora, na presente investigação procurámos através da pesquisa arquivística e das entrevistas recolher uma grande variedade e riqueza de dados e pareceu-nos que apenas uma narrativa descritiva possibilitaria salvaguardar alguns dos detalhes e pormenores recolhidos.

1.3. A estratégia de investigação

Duarte preconiza que, em educação,

«investigadores com poucos recursos e até sozinhos, mas pondo à prova as suas qualidades de pesquisa, podem dar uma contribuição séria para a investigação, através do estudo de caso, em alternativa a estudos de perspectiva mais vasta mas que exigem mais recursos em material e pessoas» (Duarte, 2008:113)

Efectivamente, a escassez de recursos financeiros e humanos a alocar, a intenção de aprofundar e descrever o objecto da presente investigação em determinado contexto circunscrito, mais concretamente na organização educativa “Toledo”, levou-nos a optar precisamente por essa estratégia de investigação.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

De facto, o estudo de caso ao permitir o exame sistemático, intensivo, em profundidade e detalhado (Bogdan e Biklen, 1994) de um fenómeno social, revela-se particularmente adequado à investigação qualitativa.

A partir de várias definições de estudo de caso, Marcelo *et al.* (Marcelo, 1991:14) identificou as seguintes seis características dos estudos de caso: i) a totalidade; ii) a particularidade; iii) a realidade; iv) a participação, v) a negociação; vi) a confidencialidade; vii) a acessibilidade.

Como iremos demonstrar seguidamente essas seis características estão bastante presentes nesta investigação.

i) Totalidade – esta característica está associada ao facto de os vários aspectos ou elementos que compõem a realidade em estudo terem sido encarados como parte da unidade, do fenómeno social total;

ii) Particularidade – a ligação da investigação ao contexto local foi de tal forma intensa que esta reflecte as especificidades próprias desse meio. Logo temos uma investigação perfeitamente contextualizada e distinta de outras que já tenham sido ou venham a ser efectuadas noutras áreas e organizações educativas.

iii) Realidade – mais do que uma estratégia de investigação, o estudo de caso, ao permitir criar imagens da realidade, torna-se ele mesmo parte dessa realidade. De facto, as representações dos sujeitos foram objecto de estudo e consideradas elementos constituintes dessa mesma realidade.

iv) Participação – investigadores e sujeitos interagiram/participaram na realidade que é objecto de investigação.

v) Negociação – a recolha e tratamento da informação exigiu prévio acordo entre a investigadora e os sujeitos da investigação. Além disso, uma vez que a própria investigadora é também actriz, procurou-se determinar com rigor o seu papel no desenho da investigação.

vi) Confidencialidade – não obstante haver a necessidade de recolher o maior número de dados sobre o fenómeno em estudo, foi necessário garantir aos sujeitos que não seriam divulgados aqueles que permitissem a sua identificação. Com efeito, utilizámos nomes fictícios para designar as pessoas, as instituições e os lugares, à

excepção daqueles que, pelo seu distanciamento em relação à realidade em estudo, não colocavam em causa a confidencialidade dos elementos recolhidos.

vi) Acessibilidade – o facto de termos privilegiado a técnica da entrevista para recolha dos dados, levar-nos-á a ilustrar o presente relatório com excerto das afirmações dos sujeitos. Até para que não exista um grande diferencial entre o discurso dos actores e o investigador, procurar-se-á utilizar uma linguagem acessível e perceptível a todo o tipo de públicos.

Stake (1995) identificou três tipos de estudo de caso: *os estudos intrínsecos* de caso, *os estudos instrumentais* e *os estudos colectivos*.

O primeiro deles reporta-se ao estudo de uma situação quotidiana que implica certa urgência e uma particular e profunda atenção por parte do investigador. Assim, a investigação decorre do interesse intrínseco que esse assunto lhe suscitou. Aqui não há qualquer preocupação em generalizar o conhecimento obtido com a investigação. Efectivamente, o presente estudo não se poderá enquadrar neste tipo de estudo de caso.

Por seu lado, os estudos instrumentais são aqueles em que o investigador tem a ideia de que a compreensão de um caso concreto possibilitará uma maior clarividência sobre a problemática em estudo, ou seja, há a intenção de proceder a uma certa generalização dos resultados, *qui ça* à formulação ou reformulação de uma teoria.

De forma modesta e despretensiosa, a presente investigação enquadra-se neste tipo de investigação. Com efeito, a organização educativa “Toledo” é estudada de acordo com a perspectiva interaccionista, colocando-se a tónica na forma como é realizada a gestão do percurso escolar dos alunos pelos actores, em particular pais e encarregados de educação proactivos.

O estudo de caso colectivo é um *estudo instrumental* «*estendido a vários casos*». Logo, o investigador «*não se concentra num só caso, mas em vários, como por exemplo várias escolas, ou vários professores, com finalidade intrínseca ou instrumental.*» (André, 2005: 20).

Embora fosse perfeitamente concebível estender a presente investigação a outras organizações educativas, por uma questão de tempo, de recursos financeiros e humanos

centralizámos a nossa análise na escola “Toledo”, pelo que este estudo não se enquadra neste último tipo de investigação.

2. A recolha de dados

2.1. A pesquisa arquivística

Na medida em que os estudos de caso enfatizam a “interpretação em contexto”, buscando retratar a realidade de forma completa e profunda, exigem naturalmente que se recorra a uma grande variedade de fontes de informação. Daí que a pesquisa arquivística seja uma das técnicas de recolha e de verificação de dados que aparece associada à investigação naturalista. Esta técnica visa, assim, *«o acesso às fontes pertinentes, escritas ou não, e, a esse título faz parte integrante da heurística da investigação»* (Albarello *et al.*, 2005:30). Segundo estes investigadores (Idem:30) e Quivy e Campenhoudt (2005:202), a pesquisa arquivística é considerada como um verdadeiro método de investigação.

Para Albarello *et al.* este método abre, muitas vezes, a porta à utilização de outras técnicas de investigação, com as quais mantém relações de complementaridade (Albarello *et al.*, 2005:30). De facto, na presente investigação, a mesma encontra-se inequivocamente associada à técnica da entrevista e da análise de conteúdo.

Por pesquisa arquivística ou documental entende-se a *«utilização de informação existente em documentos anteriormente elaborados, com o objectivo de obter dados relevantes para responder às questões da investigação»* (Afonso, 2005:88).

De acordo com este autor, através da utilização desta técnica de recolha de dados, o investigador pode recorrer a três tipos de documentos para obter os dados que necessita: documentos oficiais, documentos públicos e documentos privados (Afonso, 2005:89).

Entendemos que o primeiro tipo de documentos engloba todos aqueles que se encontram arquivados ou nas páginas *web* dos diversos serviços e organismos da Administração Pública central e local. Na presente investigação, assumem particular

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

relevância aqueles documentos que se reportam ao sistema educativo nacional e local, em especial os constantes nos arquivos e nas páginas *web* das autarquias locais e das escolas da área educativa objecto de estudo e do Ministério da Educação.

O segundo tipo de documentos - os documentos públicos - compreende as publicações na comunicação social e a documentação distribuída ou vendida por entidades privadas (idem: 90), ou seja, a documentação de divulgação pública, não incluída na categoria de documentos anteriores.

Por último, os documentos privados podem ser classificados por exclusão de partes, incluindo os restantes documentos ainda não englobados nos dois tipos anteriores. Relativamente à investigação em educação, são fontes de informação desse tipo a correspondência trocada entre encarregados de educação, os diários pessoais dos agentes educativos, os cadernos diários dos alunos, a agenda do professor, os planos de aula, entre muitos outros.

Uma das vantagens resultantes da utilização desta técnica de investigação reside no facto de tratar-se de uma metodologia *não interferente* (idem:88), ou seja, não existe o risco de contaminação dos dados por efeito da presença do investigador, uma vez que os dados não são directamente recolhidos por este.

Quivy e Campenhoudt consideram que outras das vantagens da utilização desta metodologia é a inerente economia de tempo e de dinheiro, evitando-se, assim, o recurso fastidioso às sondagens e aos inquéritos por questionário e a valorização de uma documentação que não pára de crescer (Quivy e Campenhoudt, 2005:2003).

No presente estudo de caso, no que se refere à caracterização geográfica, demográfica, social e económica do território educativo e à caracterização do sistema educativo de ensino não superior, privilegiámos o recurso aos documentos oficiais, em particular aqueles que estavam disponíveis nas páginas *web* do Instituto Nacional de Estatística (www.ine.pt), do Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) (www.gepe.min-edu.pt), da Câmara Municipal de Polar, das Juntas de Freguesias abrangidas pelo mesmo, de municípios e freguesias vizinhos e de várias escolas inseridas nessa área educativa. Relativamente aqueles dados que não conseguimos obter por essa via, requeremos e obtivemos, junto da Câmara Municipal de Polar e do Centro de Apoio às Escolas a funcionar na Escola Toledo, cópia electrónica do Plano Director

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Municipal e da Carta Educativa e dados referentes às escolas, alunos e turmas existentes no ano lectivo 2008/2009, respectivamente.

Além disso, através do Directório Empresas e Informa, disponível na página *web* <http://www.infoempresas.com.pt>, obtivemos dados actualizados sobre a actividade económica e empresarial da região. Pensamos que, neste caso concreto, trata-se de dados não oficiais, que sendo disponibilizados ao cidadão comum, podem ser considerados como públicos.

No que se refere à caracterização da Escola Toledo, também recorremos a diferentes fontes de informação. Além daqueles que já foram referenciados acima, importa destacar os documentos que são disponibilizados na página *web* da respectiva instituição, nomeadamente, o Projecto Educativo 2007-2010, o Plano Curricular de Escola 2009, o Regulamento Interno, a oferta educativa e formativa de escola, o número de turmas e de alunos por turma, os nomes dos directores de turma e informações referentes à Associação de Pais e de Alunos. Além desses dados, obtive junto dos Serviços de Administração Escolar da Escola informação-síntese sobre turmas e alunos matriculados no ano lectivo 2008-2009 e sobre pessoal não docente e tive acesso ao Projecto Educativo e ao Projecto Curricular referentes ao período de 2002-2006. Toda essa documentação pode ser considerada como oficial, uma vez que foi directamente fornecida por serviços periféricos da Administração Pública.

Também solicitei, por escrito, junto da direcção da Escola “Toledo” informação em suporte digital ou em formato papel sobre os resultados da avaliação interna da Escola, mas inexplicavelmente não obtive qualquer resposta. Tendo contactado pessoalmente a direcção da escola, na pessoa de um Assessor, de modo a obter os dados pretendidos, foi-nos dito que não sabia onde se encontravam. Em contrapartida, indicou-nos o *site* da Inspeção-Geral de Educação onde já se encontravam disponíveis os resultados da Avaliação Externa da Escola. Embora as entrevistas e uma boa parte da recolha dos dados tenham sido efectuadas durante o ano lectivo 2008/2009, período durante o qual decorreu a avaliação interna da escola, à data em que deixámos de exercer funções nessa escola – Agosto de 2009 - ainda não tinham sido divulgados os resultados dessa avaliação, pelo que acabámos por não ter acesso aos mesmos. Assim, recorremos ao site da Inspeção-Geral de Educação (<http://www.ige.min-edu.pt>) onde pudemos aceder ao Relatório de Avaliação Externa da Escola 2009-2010 e ao Contraditório da Escola,

datado de 3 de Maio de 2010, por conseguinte, documentos oficiais disponibilizados por esse organismo. Convém contudo realçar que, em anexo ao Contraditório da escola, também existem documentos públicos, os quais foram também relevantes para a obtenção de dados. Além destes documentos tivemos ainda em consideração outras notícias divulgadas pelos órgãos da comunicação social.

No que se refere a documentos particulares, importa referir a importância dos dados compilados no diário da investigação, elaborado entre 7.01.2009 e 14.02.2010 e a documentação disponibilizada pelo Presidente da Associação de Pais e de Encarregados de Educação relativamente aos corpos sociais da mesma e contactos dos seus membros.

2.2. A experiência da investigadora

Segundo Afonso, *«a primeira etapa da construção de um projecto de investigação é constituída pela própria experiência e vivência pessoal e profissional do investigador»* (Afonso, 2005, p. 48). Atentos a este ensinamento, procurámos investigar uma realidade que nos era bastante próxima e sobre a qual já tínhamos amplo conhecimento empírico.

No nosso caso, ao largo percurso de vida como aluna, acresce vinte e dois anos de carreira docente, vinte dos quais foram exercidos no antigo grupo disciplinar de Economia, o que nos permite ter uma dupla visão dos fenómenos educativos. Durante o percurso profissional desempenhámos durante cinco anos lectivos o cargo de Assessora do Conselho Executivo e tivemos a oportunidade de exercer frequentemente as funções de Directora de Turma. O exercício desses dois cargos, permitiu-nos ter acesso privilegiado aos Encarregados de Educação e conhecer as suas formas de estar, de sentir e de agir.

Como a generalidade dos docentes, tivemos a possibilidade de trabalhar com diferentes tipos de utentes e em diferentes escolas. Mas não obstante a experiência de vida profissional ter decorrido em diferentes contextos educativos, a prática docente mais duradoura, cerca de doze anos, ocorreu precisamente na Escola em que realizámos o presente estudo. Além disso, foi também nesta Escola que desempenhámos as funções de Assessora do Conselho Executivo.

Ora, esses factores, por si só, já justificariam a escolha dessa instituição educativa. Com efeito, além do trabalho empírico beneficiar dos conhecimentos aportados pelos investigadores ao longo da sua experiência profissional nesta instituição, permitiu a recolha de dados que doutro modo seriam dificilmente acessíveis a investigadores externos à mesma.

No presente estudo de caso, a investigadora teve também a possibilidade de conhecer a instituição como aluna do 10.º e 11.º anos durante a década de 80 do século passado. Assim, o exercício de diferentes papéis, ao longo do tempo, na mesma instituição educativa, possibilitou-nos obter uma visão multidimensional da mesma.

Além disso, a maternidade de uma criança de onze anos permitiu-nos representar simultaneamente o papel de Encarregada de Educação, dando-nos uma visão mais empírica e abrangente da realidade em estudo. De facto, esta última experiência de vida possibilitou-nos uma melhor compreensão das preocupações das famílias em matéria de gestão do percurso escolar dos seus educandos, pois pudemos mais facilmente colocar-nos no papel do outro. Uma vez que o estudo de caso exige que se crie um ambiente de confiança entre os sujeitos e o investigador, o facto de a investigadora e os entrevistados partilharem dúvidas, receios e incertezas constituiu um facto de aproximação e de empatia. Estes dois aspectos são, de facto, extremamente importantes pois permitem, de algum modo, assegurar uma colaboração mais estreita entre todas as partes envolvidas.

Considerando-se o tipo de abordagem adoptada na presente investigação, a investigadora assumiu-se deliberadamente como *instrumento* e como *bricoleuse*. Enquanto *instrumento*, a investigadora contou com os seus conhecimentos e experiência pessoal e profissional para compreender os fenómenos sociais em estudo, à semelhança do preconizado por Lüdke e André (1986:26). Enquanto *bricoleuse*, houve a assumpção de que o trabalho de investigação qualitativa se traduz na compreensão dos fenómenos em profundidade pelo que todos os dados recolhidos são guardados, tendo em consideração a sua possível utilidade para a compreensão da realidade em estudo. Assim, como investigadora, tal como uma *bricoleuse*, procurou reunir todas as pequenas peças de forma a dar coerência à obra em construção.

2.3. As entrevistas

Consideradas por muitos autores como verdadeiros métodos de investigação, as entrevistas podem ser definidas como uma conversa intencional entre duas ou mais pessoas, em que pelo menos uma delas procura deliberadamente obter informações das outras sobre determinada matéria.

De facto as entrevistas, isoladamente ou conjugadas com outras técnicas de investigação constituem um importante instrumento de recolha de dados, sobretudo quando se conhece pouco sobre o objecto em estudo.

Albarello *et al.* (2005:89) e Quivy e Campenhoudt (2005:193) salientaram que as entrevistas são o instrumento mais adequado na investigação das representações, valores e normas veiculadas pelo indivíduo.

Contudo, no que se refere ao estudo das práticas dos actores, Albarello *et al.* consideram que «*o que as pessoas afirmam sobre as suas práticas não é suficiente para revelar as lógicas que as subtendem*» (Albarello *et al.* 2005:88). Nestes casos, esses autores, embora entendam ser preferível a utilização da observação e da pesquisa arquivística, consideram que nada obsta a que, na falta de documentos oficiais fiáveis e sendo a observação directa muito dispendiosa, possam ser utilizados os dados recolhidos através da entrevista, apesar dos mesmos serem certamente parciais (Albarello *et al.* 2005:88).

Já Quivy e Campenhoudt defendem que as entrevistas são um método especialmente adequado quando esteja em causa a «*análise do sentido que os actores dão às suas práticas ou a reconstituição de um processo de acção, de experiências ou acontecimentos do passado.*» (2005:193)

Assim, conscientes das limitações e potencialidade das entrevistas, decidimos lançar mão da sua utilização na recolha de dados por nos parecer o método mais indicado tendo em consideração os objectivos e a orientação dada à investigação. Muito embora este instrumento de investigação não tenha constituído a única fonte de obtenção de informações, assumiu aqui um papel primordial.

Quanto ao grau de estruturação das entrevistas, a literatura aponta para a existência dos seguintes três modos de entrevistar: a entrevista estruturada ou dirigida; a entrevista semiestruturada ou semi-dirigida e entrevista não estruturada ou não dirigida.

A entrevista estruturada ou dirigida é aquela em que «*o entrevistador segue um guião previamente estabelecido, com uma série de perguntas predefinidas, de resposta curta e objectiva, quase como se fosse um questionário aplicado verbalmente*» (Sousa, 2005: 248).

Embora este tipo de entrevista tenha a particularidade de possibilitar a obtenção de dados com bastante rapidez, sem que haja a necessidade de preparar previamente os entrevistadores, tem também a desvantagem de não permitir «*uma análise qualitativa dos factos e opiniões em maior profundidade*» (Sousa, 2005: 248). Assim sendo, pareceu-nos que este tipo de entrevista não se coadunava com a orientação seguida na presente investigação.

A entrevista semiestruturada ou semi-dirigida tem a particularidade de se situar num nível de intermédio de estruturação. Isto significa que, se por um lado, o entrevistador dá alguma margem de liberdade ao entrevistado na organização do discurso, por outro lado, procura conduzi-lo ou mantê-lo dentro do assunto que é objecto de investigação. Nestes casos, o entrevistador elabora previamente um guião da entrevista de modo a assegurar que o entrevistado fornece os dados pretendidos.

Este tipo de entrevistas tem a vantagem de permitir a obtenção de «*dados comparáveis entre os vários sujeitos, embora se perca a oportunidade de compreender como é que os sujeitos estruturaram o tópico em questão*» (Bogdan e Biklen, 1994:135). Segundo Quivy e Campenhoudt, as entrevistas semiestruturadas são seguramente as mais utilizadas no estudo dos fenómenos sociais (Quivy e Campenhoudt, 2005: 192).

A entrevista não estruturada ou não dirigida é aquela em que o entrevistado tem ampla liberdade para responder, embora esteja centrada à volta de certos temas ou de grandes questões. Uma vez utiliza-se este tipo de entrevista num *registo exploratório* (Afonso: 2005:98), quando se pretende obter *uma primeira visão geral do contexto e do problema* (Sousa: 2005:249), outras vezes, num registo em profundidade, *explorando de modo exaustivo uma questão ou problema específico* (Afonso: 2005:98).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Na presente investigação optámos por utilizar a entrevista semiestruturada ou semi-dirigida por nos parecer a que mais se adequava aos objectivos da investigação.

Durante os meses de Janeiro, Fevereiro e Março de 2009 contactei a direcção da escola, vários directores de turma, a responsável pelo Ensino Especial e o Presidente da Associação de pais e Encarregados de Educação, de modo a explicar sucintamente em que consistia o meu projecto de investigação e a pedi-lhes que identificassem pais e Encarregados de Educação proactivos.

Depois de obter a identificação de vinte e cinco sujeitos e dos contactos destes, fizemos uma pré-entrevista a dezasseis deles de modo a determinar se correspondiam ao perfil de Encarregado de Educação pró-activo e se reuniam muitos dos critérios previamente fixados para a sua selecção.

Definimos como critérios preferenciais de selecção os pais e Encarregados de Educação proactivos que reunissem as seguintes características:

- i) boa capacidade de comunicação;
- ii) grande disponibilidade para colaborar na investigação;
- iii) pertença à classe média (Encarregado de Educação típico da Escola em questão);
- iv) tivessem efectuado escolha de escola;
- v) utilizassem estratégias diversificadas de intervenção.

Devemos acrescentar que, com excepção de dois, todos os outros Encarregados de Educação revelaram grande disponibilidade para serem entrevistados.

Em função dos critérios previamente definidos, procedemos à selecção de cinco Encarregados de Educação, os quais foram contactados, por telefone, para a realização das respectivas entrevistas. Além disso, contactámos também um dos elementos de um dos órgãos de coordenação/direcção da Escola de modo saber da sua disponibilidade para ser entrevistado. Confirmada a sua colaboração, procedemos à elaboração dos respectivos guiões de entrevistas, para os quais se remete (apêndices 1 e 2).

As cinco entrevistas realizadas com os Encarregados de Educação decorreram nos meses de Maio a Junho de 2009, tiveram uma duração entre sessenta a oitenta e cinco minutos e foram realizadas no Gabinete de Economia da Escola.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A entrevista ao elemento de um dos órgãos de coordenação/direcção da Escola foi realizada no mês de Julho de 2009.

Mediante autorização dos entrevistados e garantia de preservar o anonimato das fontes, procedemos à gravação magnética de todas as entrevistas.

Numa fase subsequente, procedemos à fiel transcrição das entrevistas, tendo sido pontualmente corrigidos alguns erros de sintaxe de modo a tornar o discurso mais claro e compreensível.

Quando terminámos a transcrição e a respectiva correcção das entrevistas, remetemo-las, por e-mail, aos entrevistados para que as lessem e corrigissem. À excepção de uma das Encarregadas de Educação, que decidiu alterar significativamente o texto da entrevista de forma a evitar que pudessem eventualmente identificá-la ou à sua educanda, os restantes entrevistados pouco ou nada modificaram as transcrições.

De qualquer modo, na transcrição das entrevistas (cf. apêndices III a VIII), decidimos codificar os nomes das pessoas, das localidades e das escolas: os primeiros foram substituídos por letras do alfabeto português, os segundos por nomes de estrelas e os terceiros por cidades espanholas. Neste relatório foram mantidas esses códigos, à excepção do nome dos sujeitos, que em vez das letras A, B, C, D, E e F, passaram a ser designados, respectivamente, por Amável, Brandão, Chaves; Dias, Eanes e Faria. Pensamos que desta forma conseguimos preservar o anonimato das fontes, evitando-se ainda qualquer possível associação com as mesmas.

3. A análise e a interpretação dos dados

Recolhidos os dados, importava proceder a uma criteriosa análise e interpretação dos mesmos.

Tendo em consideração o facto de a investigação incidir sobre as representações, as estratégias e as lógicas de acção dos sujeitos, a entrevista semiestruturada foi escolhida como o principal instrumento de recolha de informação. Ora a utilização deste método de investigação levanta alguns problemas técnicos. Um deles prende-se como a

circunstância de permitir a recolha de grande variedade de informações e reflexões, o que requer, naturalmente, a utilização de formas de tratamento e de análise de dados adequados.

Quivy e Campenhoudt consideram que em *«investigação social, o método das entrevistas está sempre associada ao método de análise de conteúdo»* (Quivy e Campenhoudt, 2005:195). Com efeito, este último método, de uso crescente na actualidade, tem a virtude de permitir *«tratar de forma metódica informações e testemunhos que apresentam um certo grau de profundidade e complexidade, como por exemplo os relatórios de entrevistas pouco directivas»* (idem: 227). A grande mais-valia deste método é precisamente conciliar *«rigor metodológico com profundidade inventiva»* (idem: 227).

Embora este método estivesse inicialmente associado aos trabalhos de investigação positivistas, é actualmente bastante utilizado na *exploração qualitativa de mensagens e informações* (Moraes, 1999).

Assim, em virtude da associação do método das entrevistas ao da análise de conteúdo, este último é particularmente adequado quando está em causa a *análise das ideologias, dos sistemas de valores, das representações e das aspirações, bem como da sua transformação, e das estratégias* (Quivy e Campenhoudt, 2005: 230).

Atentos aos ensinamentos destes e doutros investigadores, optámos por recorrer ao método da análise de conteúdo para proceder à análise das informações recolhidas através das entrevistas.

Na análise do material recolhido procedemos da seguinte forma:

- 1.º - Preparação dos dados;
- 2.º - Definição das categorias;
- 3.º - Unitarização e codificação dos dados;
- 4.º - Descrição dos dados;
- 5.º - Inferência e interpretação dos dados.

Na primeira fase da análise de conteúdo, a da organização dos dados, uniformizámos, contextualizámos, catalogámos e paginámos os textos. Além disso fizemos várias leituras dos mesmos de modo a podermos avançar com alguma segurança e certeza para

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

a fase seguinte. De facto, o exercício da categorização exige do investigador um grande conhecimento prévio do material empírico.

Na fase da definição de categorias, procedeu-se à criação de uma grelha (quadro I) onde constam, por um lado, dois dos grandes eixos de análise desta investigação - as representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino e as estratégias de intervenção Encarregados de Educação nestes domínios, e por outro, a caracterização, que está associada ao contexto social, profissional e residencial dos actores e, que, por conseguinte, influenciam, de algum modo, as suas representações e actuações. Assim, a caracterização, as representações e as estratégias dos Encarregados de Educação constituem as três grandes dimensões de análise do material recolhido, a que também poderemos chamar megacategorias. Dentro destas três dimensões, identificámos categorias mais específicas e, no caso das categorias sobre representações, identificámos várias subcategorias. Assim, passámos de um plano de maior abrangência, o da dimensão, para planos subsequentes de menor abrangência, mas hierarquicamente subordinados ao primeiro.

Muito embora tivéssemos tido a preocupação de elaborar previamente a grelha de categorização (quadro I) e a grelha descritiva das dimensões, categorias e subcategorias (apêndice IX), à medida que avançávamos para a 3.^a fase íamos sendo obrigados a refazer, a suprimir ou a alterar categorias e respectivos descritivos. Daí que a 2.^a e 3.^a fases estejam intimamente associadas

Na fase da unitarização e codificação dos dados, identificámos as unidades de registo ou de análise, codificámo-las e colocámo-las em quadros referentes à categoria ou subcategoria respectiva (cf. apêndices X a XXXVIII). Uma vez que optámos por não recorrer a qualquer programa informático para o tratamento dos dados, esta terceira fase tornou-se extremamente morosa e complexa.

Na fase da descrição relemos cada uma das subcategorias e categorias e elaborámos uma síntese (cf. apêndice XXXIX) que procura exprimir os significados presentes nas diversas unidades de análise incluídas em cada uma delas.

Na fase da inferência e da interpretação, procurou-se atingir a compreensão mais aprofundada do conteúdo das mensagens, ao mesmo tempo que se procedeu à produção do texto interpretativo.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Quadro I - Dimensões, categorias e subcategorias

DIMENSÕES	CATEGORIAS	SUBCATEGORIAS
I - Caracterização	1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares	
	2. Caracterização dos contextos residenciais/profissionais dos sujeitos e das famílias	
II - Representações dos sujeitos	1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	1. Importância da educação
		2. Educação de qualidade
		3. Problemas da educação e do ensino
	2. Representações dos sujeitos sobre a Escola	1. Importância da escola
		2. Boa escola
		3. Atractividade da Escola “Toledo”
		4. Fraquezas da Escola “Toledo”
		5. Atractividade de outras escolas públicas
		6. Fraquezas de outras escolas públicas
		7. Atractividade das escolas privadas
		8. Fraquezas das escolas privadas
	3. Representações dos sujeitos sobre a sua experiência como alunos	1. Percurso escolar
		2. Atitude e comportamento
	4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	1. Motivações
		2. Resultados/Reconhecimentos obtidos
		3. Dificuldades/problemas
	5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	1. Percurso escolar
		2. Aproveitamento
		3. Atitude e comportamento
		4. Saídas académicas e profissionais
		5. Actividades extracurriculares
III – Estratégias dos Encarregados de Educação	1. Participação na escolha do estabelecimento de ensino, curso, turma/colegas de turma e actividades extra-curriculares	
	2. Participação nos órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais	
	3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade educativa	
	4. Dinamização de projectos e outras iniciativas	
	5. Recurso a explicadores e/ou outro tipo de apoio profissional	
	6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	

III - APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

1. A caracterização geográfica, demográfica, social e económica do território educativo

O município onde foi realizado o presente estudo, designado ficticiamente por “Polar”, está situado na região de Lisboa e Vale do Tejo (NUT II). É um dos 18 concelhos que integram a Grande Área Metropolitana de Lisboa, sendo constituído por 8 freguesias com características urbano-rurais que abarcam 170, 9 Km².

Este Concelho tem uma extensa faixa ribeirinha a Sul e confina a Poente com o município de Avior, a Norte com Atria e a Norte e Nascente com Castor.

A população do território está concentrada fundamentalmente na cidade homónima, constituindo esta uma das grandes plataformas de actividade económica da região. Em 31/12/2007, segundo o INE, a população do município era constituída por 123 564 habitantes, sendo que 60 487 eram homens e 63 077 mulheres. Os indivíduos dos 0 aos 24 anos representavam 27% da população, percentagem, essa, equivalente à média nacional. A densidade populacional média do município é de 719 hab./Km² (INE:2007).

A freguesia onde está localizada a Escola Toledo – Sirius - é a mais antiga do município, confinando a Norte com o Concelho de Castor e a Sul com o rio. Situando-se no centro da zona urbana da cidade, a freguesia apresenta a segunda maior densidade demográfica do município. Além disso, é a 2.^a com mais população (15% - INE:2001) e a segunda com menor área (4,2 Km²). Nesta freguesia estão situados alguns dos monumentos mais emblemáticos da cidade e muitos dos serviços mais significativos da administração pública local e periférica.

A importância estratégica do antigo liceu fez com que a área residencial situada a norte do edifício da Escola ficasse conhecida como Bairro do Liceu. Este e outros bairros novos construídos perto da Escola são habitados maioritariamente por classes sociais economicamente favorecidas e letradas.

A cidade sofreu um rápido crescimento populacional a partir da década de 40 em virtude de migrações internas resultantes das dificuldades de empregabilidade nas regiões do interior do país, mormente do Alentejo, e do florescimento industrial da

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

região. Na década de 70, o crescimento populacional acentuou-se devido, por um lado, à melhoria das acessibilidades para a capital e, por outro, ao fluxo de retornados e refugiados das ex-colónias. Nos últimos anos assistiu-se também à vinda de cidadãos provenientes de países do Leste Europeu e do Brasil. Segundo o INE, no ano de 2006, a população estrangeira que solicitou estatuto de residente por habitante foi de 1,32%, valor bastante superior à média nacional para esse mesmo período 0,56% (INE:2007). De facto, é o concelho da região de Lisboa e Vale do Tejo (NUT II) que apresentou neste indicador o valor mais elevado. Assim, não é de estranhar que as taxas de crescimento efectivo e natural nesse ano tenham sido de 0,96% e 0,26%, respectivamente e também bastante superiores às médias nacionais - 0,28% e 0,03 (INE:2007).

O crescimento populacional resultante do aumento do fluxo migratório deu origem ao aparecimento de muitas habitações clandestinas e de bairros sociais. Um dos mais conhecidos, aqui denominado de Salamanca, foi construído em 1974 para realojar retornados e refugiados das ex-colónias. Hoje em dia é habitado por uma população de baixos rendimentos e de múltiplas origens étnicas e culturais. Aí grassa o desemprego, o abandono escolar, a degradação do parque habitacional e o sentimento de insegurança.

Assim, a cidade de Polar, como qualquer urbe de considerável dimensão, encerra, em si mesma, as contradições de um desenvolvimento desigual, que conduz quase sempre à marginalização e guetização de grupos sociais menos favorecidos.

Em 2001, 86,1% dos alojamentos familiares clássicos ocupados do município destinavam-se a residência habitual, enquanto apenas 13,9% se destinavam a segunda habitação ou a habitação sazonal.

A cidade serve de pólo de atracção a muitas empresas dos mais diversos ramos de actividade económica. Com efeito, só na freguesia Sirus estão sediadas mais de duas mil empresas, pertencentes principalmente ao sector terciário. A actividade económica desenvolvida pelo maior número de empresas da freguesia é o comércio por grosso e a retalho e a reparação de veículos automóveis e motociclos - 843 empresas (Infoempresas: Nov. 2010). Em segunda e terceira ordem de importância vêm a construção e o alojamento restauração e similares, com 244 e 200 empresas, respectivamente (Infoempresas: Nov. 2010).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

De acordo com dados do INE referentes a 2004, em todo o Concelho existiam sediadas 4.492 sociedades, distribuídas pelos três sectores de actividade. Conforme decorre da análise do quadro II verifica-se o fenómeno da terciarização da actividade económica e uma importância muito reduzida do sector agrícola.

Quadro II – Sociedades por sector de produção no Concelho de Polar (2004)

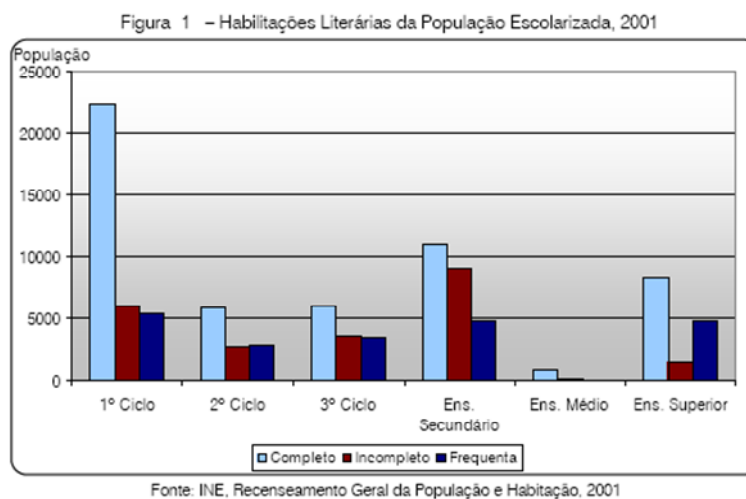
Sociedades por sector de produção	%
Sector I	2,1
Sector II	18,5
Sector III	79,4

Fonte: Instituto Nacional de Estatística

Apesar da existência de um vasto tecido empresarial na região, a proximidade e a acessibilidade de transportes permitem que muitos dos seus habitantes estudem e/ou trabalhem na capital, para onde se deslocam diariamente.

A principal fonte de rendimento das famílias do concelho é as remunerações do trabalho, com 53,5% (INE:2001). Sendo o ganho médio mensal de 1 046,3 euros (INE: 2007).

Quanto aos níveis de instrução dos munícipes, 12,2% não tem qualquer nível de ensino, 20% possui o 1.º Ciclo completo, 5%, cada um, completou o 2.º e 3.º Ciclos, 10% o ensino secundário e 7% têm qualificações superiores (Fig. 1).



2. A caracterização do sistema educativo de ensino não superior

Em 2008/09, a rede pública de ensino do município de “Polar” é constituída por seis agrupamentos verticais de escolas, que congregam 54% da população escolar total do concelho, e por quatro escolas secundárias com 3.º ciclo não agrupadas. Nos agrupamentos existem em funcionamento nove estabelecimentos de ensino pré-escolar, sendo que oito deles também são escolas básicas de 1.º ciclo. O 1.º CEB é assegurado por 32 estabelecimentos de ensino, distribuídos pelos vários AVE, destacando-se, pela sua importância, os de Madrid e de Salamanca, que têm efectivamente o maior número de estabelecimentos de ensino e de alunos matriculados. Existem, ainda, seis escolas de 2.º e 3.º CEB, que constituem simultaneamente a sede dos agrupamentos de escolas. O 3.º CEB é ainda assegurado pelas quatro escolas secundárias não agrupadas. No ano lectivo em análise, o ensino secundário além de ser ministrado nas escolas não agrupadas, é assegurado nas escolas sedes dos agrupamentos Múrcia e Oviedo, embora nesta última tenha carácter puramente residual, com apenas 39 alunos inscritos (quadro III).

A oferta educativa pública do município relativamente ao ensino pré-escolar é francamente diminuta, constituindo cerca de ¼ do número total de equipamentos existentes destinados especificamente a esse nível de ensino e cerca de 17% dos alunos matriculados. Por isso mesmo, os estabelecimentos de ensino público estão muito próximos da sua ocupação máxima, existindo extensas listas de espera. Uma das freguesias mais afectadas pela desadequação entre a oferta e a procura é precisamente a freguesia onde está situada a Escola “Toledo”. Assim, a rede privada, constituída por dez estabelecimentos privados e vinte e uma IPSS, acabam por colmatar, em parte, o défice de oferta do ensino público pré-escolar. Por tudo isso não é de estranhar que no ano lectivo 2007/2008 a taxa bruta de pré-escolarização no Concelho se tenha ficado pelos 58,8%, enquanto em Portugal, nesse mesmo período, era de 79, 8% (Quadro III).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Quadro III – Número de alunos do ensino público por Agrupamentos de Escolas e Escolas não Agrupadas do concelho de “Polar” (ensino diurno)

Ano lectivo 2008/2009

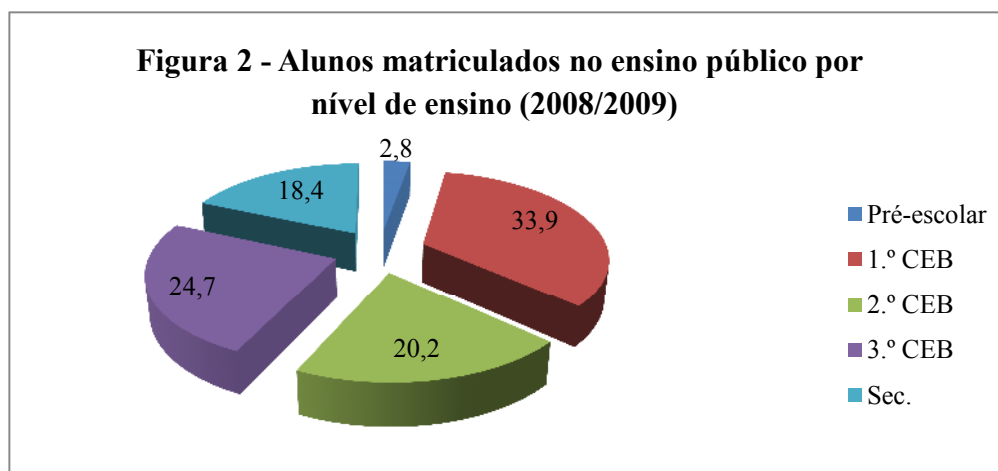
Agrupamentos de escolas/escolas não agrupadas	Tipologia e n.º de escolas	N.º de alunos do Ensino pré-escolar	N.º de alunos do 1.º CEB	N.º de alunos do 2.º CEB	N.º de alunos do 3.º CEB	N.º de alunos do Sec.	Total
AVE Oviedo	EB1/JI - 1	20	132	-	-	-	152
	EB 1 - 4	-	495	-	-	-	495
	EB 2, 3 - 1	-	-	368	472	39	879
AVE Pamplona	JI - 1	45	-	-	-	-	45
	EB1/ JI - 2	99	344	-	-	-	443
	EB 1 - 3	-	645	-	-	-	645
	EB 2, 3 - 1	-	-	729	351	-	1080
AVE Mérida	EB1/ JI - 2	115	443	-	-	-	558
	EB 1 - 3	-	450	-	-	-	450
	EB 2, 3 - 1	-	-	627	306	-	933
AVE Múrcia	EB1/JI - 1	24	249	-	-	-	273
	EB 1 - 1	-	246	-	-	-	246
	ES + 2, 3 - 1	-	-	303	297	192	792
AVE Madrid	EB 1 - 8	-	1137	-	-	-	1137
	EB 2, 3 - 1	-	-	615	274	-	889
AVE Salamanca	EB1/ JI - 2	125	335	-	-	-	460
	EB 1 - 5	-	749	-	-	-	749
	EB 2, 3 + S - 1	-	-	460	194	-	654
Esc. Sec. Toledo		-	-	-	546	654	1200
Esc. Sec. Tarragona		-	-	-	499	488	987
Esc. Sec. Vigo		-	-	-	305	822	1127
Esc. Sec. Huelva		-	-	-	556	641	1197
Total		428	5225	3102	3800	2836	15391

Fonte: Divisão de Educação do Município de “Polar”

No 1.º CEB, a oferta educativa é constituída por trinta e dois estabelecimentos de ensino públicos e três do sector privado, num total de trinta e cinco equipamentos escolares

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

neste nível de ensino. Optam pelo sector privado cerca de 5% do número de alunos matriculados no Concelho.



Fonte: Câmara Municipal de Polar.

Não obstante o elevado número de equipamentos afectos ao 1.º CEB, o facto de existirem vinte e um estabelecimentos da rede pública com horários duplos no ano lectivo 2008/2009, equivalente a 66%, denuncia uma elevada taxa de ocupação dos mesmos.

Este problema não se confina apenas a estes dois níveis de ensino. Segundo a Carta Educativa de Polar, 90% dos estabelecimentos de ensino do 2.º, 3.º CEB e Secundário «*encontram-se em situação de sobrelotação gravosa*», destacando em particular os casos da Escola 2, 3 Barcelona e da Escola Secundária C/ 3.º Ciclo Toledo, ambas da freguesia Sirius (Carta Educativa do Município Polar:9). Conforme decorre da análise do quadro IV, no ano lectivo 2008/09, entre quarenta e três estabelecimentos de ensino que constituem a rede pública do município, a Escola Secundária C/ 3.º Ciclo Toledo é precisamente aquela que tem maior número de alunos – 1200, mesmo sem ter em consideração o número de alunos matriculados em regime pós-laboral.

No 2.º e 3.º CEB não existe oferta educativa no sector privado no município.

Relativamente ao ensino secundário, além dos seis estabelecimentos de ensino público já mencionados, existe em funcionamento a Escola Profissional de “Polar”. Neste nível de ensino o sector privado também não é muito expressivo, representando aproximadamente 1/7 do número de alunos matriculados no Concelho.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Até este momento privilegiámos a análise do sistema educativo sobre a perspectiva da oferta. Não obstante, esta só tem razão de ser em função da procura educativa. Assim, vamos apresentar e analisar alguns dados referentes à evolução dos alunos matriculados por níveis de ensino nos últimos três anos.

Quadro IV -Evolução do número de alunos por nível de ensino (rede pública)

Níveis de ensino	2006/07	2007/2008	2008/2009
Pré-escolar	470	412	424
1.º CEB	5369	5293	5225
2.º CEB	2854	3047	3102
3.º CEB	4149	4040	3800
Secundário	3242	3134	2836
Total	16084	15926	15387

Fonte: Câmara Municipal de Polar.

Contrariamente ao que poderíamos ser levados a concluir quando se abordou o problema da sobrelotação dos equipamentos, o número total de alunos matriculados globalmente decresceu nos anos lectivos de 2007/2008 e 2008/2009. O 1.º e 3.º CEB e o Ensino Secundário acompanharam esse movimento de decréscimo, enquanto o 2.º CEB contrariou essa tendência.

Quadro V - Taxas brutas de escolarização (2007/2008)

Localização geográfica	Taxa bruta de pré-escolarização (%)	Taxa bruta de escolarização no ensino básico (%)	Taxa bruta de escolarização no ensino secundário (%)	Taxa bruta de escolarização no ensino superior (%)
Portugal	79,8	121,3	101,0	28,1
Polar	58,8	131,2	117,3	35,3
Castor	60,6	118,3	62,7	n.d.
Avior	49,2	110,3	68,60	n.d.

Fonte: <http://www.ine.pt>

No pré-escolar, a escassa oferta educativa condicionou as matrículas neste nível de ensino, havendo, como já vimos, uma extensa lista de espera tanto nos estabelecimentos públicos como privados. De resto, a taxa bruta de pré-escolarização do Concelho em 2007/2008 é a nona mais baixa do território português, com 58,8% (Quadro VI). Isto

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

significa que perto de metade das crianças entre os três e os cinco anos residentes no concelho ficaram impossibilitadas de aceder a este nível de ensino ou tiveram que frequentar estabelecimentos de ensino sediados noutros concelhos, com todos os inconvenientes resultantes de deslocações mais ou menos demoradas.

Em contrapartida, no Ensino Básico a taxa bruta de escolarização é bastante superior à média nacional – 131,2% (quadro V) - sendo mesmo uma das mais elevadas.

No Ensino Secundário, a situação do concelho também é favorável, situando-se a taxa de escolarização acima da média, com 113, 3%. Estas taxas revelam-nos que a população escolar a frequentar os estabelecimentos de ensino de “Polar” nos Ensinos Básico e Secundário é superior à população residente em idade de frequentar aqueles dois níveis de ensino (tratando-se do Ensino Básico, as idade de referências estão compreendidas entre os 6 e os 14 anos, enquanto no ensino Secundário as taxas reportam-se a jovens entre os 15 e os 17 anos). Se por um lado as retenções e reprovações podem fazer elevar a taxa bruta de escolarização em determinado nível de ensino, não é menos verdade que, *de per si*, essas situações não justificam os valores acima apresentados como teremos oportunidade de demonstrar.

O facto de a actividade económica do concelho estar bastante concentrada na cidade de Polar e de haver uma vasta população a residir com carácter de permanência no concelho conduziram à criação de um grande número de estabelecimentos de ensino do Básico e Secundário. A diversidade de equipamentos escolares na região, a melhoria das acessibilidades e as constantes deslocações pendulares de encarregados de educação que não residem no concelho originaram uma procura formativa e educativa que excede largamente aquela que naturalmente seria expectável tendo em consideração o número de residentes. Efectivamente, a cidade de Polar constitui pólo de atracção de estudantes dos concelhos vizinhos, o que se torna bem evidente quando se analisa as taxas brutas de escolarização referentes ao Ensino Secundário dos dois Concelhos limítrofes com maiores ligações a “Polar” – Avior e Castor -, cujas taxas se encontram bastante abaixo da média nacional (quadro V).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Quadro VI - Taxa de participação em cursos profissionais no ensino secundário regular (em percentagem)

Localização geográfica	Taxa de participação em cursos profissionais no ensino secundário regular (%)			
	Período de referência dos dados			
	2007/2008	2006/2007	2005/2006	2004/2005
Portugal	20,10	13,40	10,60	9,80
Lisboa	18,20	11,30	7,60	7,30
Atria	17,60	8,60	1,60	2,50
Castor	7,60	7,80	-	-
Avior	12,50	3,80	-	-
Polar	20,60	13,80	-	10,40

Fonte: <http://www.ine.pt>

Relativamente aos cursos profissionais, verificamos que no Concelho tem havido um acréscimo de procura destes cursos, sendo a taxa de participação nos mesmos superiores às médias da região de Lisboa (NUT II) e nacional. Como se poderá constatar pelo quadro VI, nos concelhos limítrofes a procura destes cursos também é bastante menor. Mais uma vez pensamos que a explicação para esse fenómeno se deve em grande medida ao elevado número de escolas do concelho e à diversidade de cursos oferecidos, o que atrairá certamente alunos residentes noutros concelhos, em particular os de Castor devido à grande proximidade geográfica e ao facto de estarem muito mais limitados em termos de opções.

Quanto ao insucesso escolar dos alunos, podemos constatar que nos anos lectivos de 2004/05 a 2007/2008 as taxas de retenção e de desistência no Ensino Básico foram bastante mais elevadas do que a média nacional e as dos concelhos limítrofes, à excepção de Hamal que, em 2005/06 e 2007/2008, superou as taxas de Polar (quadro VII). Deve contudo ser salientado o facto de no último ano do período de referência de dados ter havido uma redução substancial do insucesso escolar, de -30% do que no ano lectivo de 2004/05. Se tomarmos em consideração o ano lectivo imediatamente anterior, a evolução também foi bastante significativa, -27,7% de insucesso.

Quadro VII - Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular (%)

Localização geográfica	Taxa de retenção e desistência no ensino básico regular (%)			
	Período de referência dos dados			
	2007/2008	2006/2007	2005/2006	2004/2005
Portugal	7,90	10,10	10,70	11,80
Continente	7,70	10	10,60	11,50
Lisboa	9,70	11,30	11,60	12,30
Hamal	12,0	12,2	15,2	12,9
Castor	8,80	9,10	10,50	12,50
Avior	9	9,80	12,10	12
Polar	10,70	14,80	14	15,30

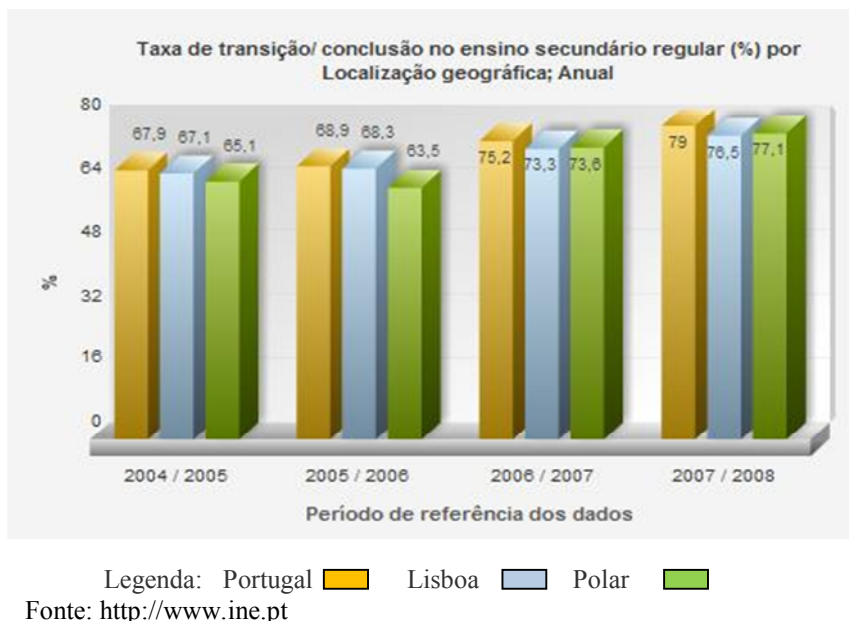
Fonte: <http://www.ine.pt>

Tendo em consideração este indicador, podemos pois concluir que o sucesso escolar dos alunos da região é francamente baixo comparativamente com o contexto nacional e regional. Caso tivéssemos tido em linha de conta os resultados dos países da OCDE, o panorama do território educativo ainda assumiria contornos mais desoladores.

Quanto ao aproveitamento escolar no ensino secundário regular verifica-se que as taxas de transição/conclusão superaram as de Lisboa (NUT II) nos últimos dois anos lectivos, mas estiveram sempre abaixo da média nacional.

Constata-se, ainda, que nos anos lectivos de 2006/2007 e 2007/2008, as taxas do município de Polar acompanharam a evolução favorável que se registou em todo o país (fig. 3)

Figura 3 – Taxa de transição/conclusão no ensino secundário regular



3. A caracterização da Escola

A origem da Escola “Toledo” remonta a meados do século XIX. Ao longo da sua história, assumiu várias designações, mas ainda hoje continua a ser comumente conhecida por Liceu, nome atribuído aquando da sua criação. Nos finais da década de 40 do século XX, a Escola “Toledo” passou a funcionar nas actuais instalações, criadas de raiz, situadas numa parcela de terreno de 23.000 m², cedido pelo Município. Sendo durante muitos anos o único liceu da região, atraiu jovens de todo o distrito, tendo tido ao longo dos tempos alunos e professores de renome.

Face ao aumento acentuado do número de alunos e à necessidade de melhorar as condições da provisão da educação, nos anos 50, 60 e 70 os equipamentos da Escola foram ampliados. Na década de 90, por ocasião da comemoração dos 50 anos de existência dessas instalações típicas do Estado Novo,

«a escola sofreu obras de remodelação e de adequação às novas solicitações, não perdendo, no entanto, as suas características arquitectónicas iniciais. Ficou dotada de novos equipamentos culturais e desportivos, de infra-estruturas necessárias à implementação de novas tecnologias e de espaços de convívio para a comunidade. Além de oferecer melhores condições de trabalho, os espaços envolventes tornaram-se mais

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

apelativos, devido ao seu equilíbrio e melhoramento estético.» (Projecto Educativo da Escola “Toledo” 2007-2010:8).

Não obstante, a Escola continua a debater-se com um grave problema de sobrelotação. Segundo a Carta Educativa do Município de Polar, a taxa de ocupação da Escola é de 147, 3%. Embora as outras escolas secundárias também apresentem taxas de ocupação superiores a 100%, a média no concelho fica-se pelos 119,0%. Efectivamente nenhuma das outras escolas secundárias e C/ 3.º Ciclo do Município tem uma taxa de ocupação tão elevada.

Embora inicialmente as actuais instalações da Escola “Toledo” estivessem situadas numa zona de futura expansão de uma das cidades pertencentes à Área Educativa de Lisboa e Vale do Tejo, actualmente é uma das duas escolas secundárias mais próximas do centro da mesma. Por isso mesmo, poucos são também os alunos a beneficiar de transporte escolar. Tendo em conta dados de 2004/2005 fornecidos pela Carta Educativa, apenas um aluno beneficiou desse apoio, enquanto nas outras escolas da cidade o número de beneficiários variou entre os 161 e os 460 durante esse mesmo período.

A população escolar provém na sua maioria da freguesia onde está situada a escola – Sirius -, sendo proveniente de agregados socioeconómicos e culturais elevados.

O número de alunos naturais de outros países é residual, constituindo apenas 6,5% do universo (idem: 3), pelo que não existe uma grande heterogeneidade étnica e cultural na população estudantil.

A partir do Projecto Educativo da Escola, fica-se com a ideia de que o aluno médio da escola caracteriza-se por ter *«bons recursos materiais»* e *«interesses definidos em determinadas áreas»*, frequentar *«actividades de tempos livres»* e apresentar *«expectativas elevadas para o prosseguimento dos estudos»* (idem: 9). Efectivamente, quanto ao acesso às novas tecnologias, o Relatório da Inspeção Geral de Educação refere que 99,9% dos alunos desta escola têm computador e Internet em casa. Ainda segundo o mesmo, alguns alunos do ensino secundário recorrem a explicações, *«não porque a Escola não responda às suas necessidades educativas, mas sim pelas elevadas expectativas e capacidade económica dos alunos e das famílias»* (IGE:5). Não obstante, 10, 3% dos alunos beneficiam de Acção Social Escolar.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Quanto às questões comportamentais dos discentes, considera-se que estes «*conhecem e cumprem as regras de funcionamento da Escola*» (IGE:6), sendo o seu comportamento considerado como bom pela comunidade educativa. O referido relatório refere também a existência, em geral, de um bom clima entre docentes, discentes e pessoal não docente, realçando o facto de os alunos se identificarem com a escola e de se mostrarem «*satisfeitos com o serviço educativo prestado*» (idem:6). Não obstante, de quando em vez, também se verificam situações de indisciplina. Com efeito, no triénio de 2006-2007 a 2008-2009 foram instaurados 68 procedimentos disciplinares a alunos, dos quais 42 corresponderam a penas de suspensão até cinco dias (idem:6).

«*A Associação de estudantes é dinâmica, incrementando diversas actividades, tais como torneios desportivos e o núcleo de rádio*» (idem:6). De facto, existe uma boa capacidade associativa e de iniciativa por parte dos alunos, que não se esgota na constituição e funcionamento da Associação de Estudantes. Efectivamente todos os anos, os alunos do 12.º ano formam uma Associação de Finalistas de modo a organizarem o respectivo baile, consagrado como o mais importante e participado da cidade.

A oferta educativa e formativa da escola é constituída pelo 3.º Ciclo do Ensino Básico, cursos científico-humanísticos, cursos profissionais, cursos de educação e formação de adultos (básico e secundário), ensino recorrente por módulos capitalizáveis e formação modular certificada (cursos extra-escolares). Excluindo os alunos cujas aulas são ministradas no estabelecimento prisional da região, como o qual a escola mantém um protocolo, no ano lectivo 2008-2009, matricularam/renovaram a sua matrícula na escola 1499 alunos, sendo que 1157 inscreveram-se no regime diurno e 342 no regime pós-laboral. De acordo com dados oficiais datados de 10.10.2008, esses alunos encontram-se distribuídos de acordo com o quadro seguinte.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

**Quadro VIII - Distribuição dos alunos da Escola “Toledo” por tipologia de curso
(2008-2009)**

Curso	Anos	Turmas	N.º Alunos	Total	
				Absoluto	Relativo
3.º Ciclo	7.º	7	185	537	35,8
	8.º	7	183		
	9.º	6	169		
Cursos científico-humanísticos	10.º	8	228	586	39,1
	11.º	8	209		
	12.º	7	149		
Cursos profissionais	10.º	1	21	34	2,3
	12.º	1	13		
Ensino recorrente por módulos	10.º	1	31	124	8,3
	11.º	2	60		
	12.º	2	33		
Educação e Formação de Adultos	Básico	1	15	97	6,5
	Secundário	4	82		
Extra-escolares		7	121	121	8,0
Total		62	1499	1499	100

Fonte: Serviços de Administração Escolar da Escola Secundária C/ 3.º Ciclo Toledo

No que se refere ao regime diurno, o ensino básico funciona segundo o currículo nacional, não existindo qualquer Curso de Educação e Formação. Graças ao protocolo existente entre o Conservatório de Música da cidade e a Escola, existem alunos dos ensinos básico e secundário matriculados no Ensino Articulado de Música.

No ensino secundário, em regime diurno, a oferta educativa está vocacionada para o prosseguimento de estudos atendendo à elevada procura de cursos científico-

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

humanísticos. Em 2008-2009, 94,5% dos alunos inscritos nesta Escola no ensino secundário optaram por esses cursos, sendo que mais de metade escolheu o Curso de Ciências e Tecnologias. Assim, não obstante o esforço desenvolvido pela Escola na divulgação dos cursos profissionais junto de alunos e suas famílias, efectivamente quem acaba por integrá-los são alunos que não frequentaram a Escola “Toledo” no ensino básico.

O decréscimo de alunos em regime pós-laboral e a necessidade de atrair novos públicos fizeram com que a Escola diversificasse, nesse domínio, a sua oferta formativa. Contudo, por se tratar de um aspecto que está fora do âmbito do presente estudo, não iremos aprofundar essa problemática.

Relativamente a actividades de complemento curricular e extra-curricular, a Escola conta

com múltiplos projectos em desenvolvimento, nomeadamente: o programa Sócrates Comenius, o Grupo Coral, o projecto da Escola Promotora de Saúde, o projecto do Desporto Escolar, o Projecto de Jornal Escolar, o Clube do Ambiente, o Clube de Geologia, o Projecto Memórias Fotográficas da Escola e o Projecto Atelier de Arte» (art. 4.º do Regulamento Interno).

Relativamente a projectos de âmbito nacional implementados na Escola, são de destacar o Desporto Escolar, a Escola Promotora da Saúde, a participação no projecto Ciência Viva, no Plano de Acção para a Matemática, no Plano Nacional de Leitura, a adesão à Rede de Bibliotecas Escolares e à Iniciativa Escola, Professores e Computadores Portáteis (IGE:11).

Tendo em consideração o facto de a esmagadora maioria dos professores já leccionarem há alguns anos nessa escola, podemos considerar o seu corpo docente bastante estável (Projecto Educativo 2007-2010:11) e experiente. No ano lectivo de 2008-2009, o número de docentes a exercer funções era de 156, distribuídos de acordo com o quadro IX, sendo que cerca de metade dos docentes do quadro de nomeação definitiva de escola eram, à época, professores titulares.

Graças às alterações legislativas introduzidas na carreira docente e às novas regras de aposentação, nesse mesmo ano verificou-se uma mudança no comportamento do corpo docente mais antigo. Se até então, o gosto pelo ensino levava muitos docentes da Escola

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

a prolongar a sua vida activa muito para além da idade normal de aposentação, essas alterações indignaram quase todos sem excepção e fê-los repensar a sua atitude face à Escola. Os sentimentos de revolta e de desencantamento dos professores conduziu-os ao abandono precoce da carreira, começando-se a notar um certo rejuvenescimento do corpo docente. Situação essa que se acentuará no futuro em virtude do elevado número de pedidos de aposentação existentes.

**Quadro IX – Composição do corpo docente da Escola “Toledo”
(2008-2009)**

Categoria	Frequências absolutas	Frequências relativas (%)
Quadro de nomeação definitiva da escola	100	64,1
Quadro de nomeação definitiva destacados na escola	13	8,3
Quadro de zona pedagógica	15	9,6
Contratados	28	18,0
Total	156	100

Fonte: Serviços de Administração Escolar da Escola Toledo

Quanto ao corpo não docente, nos últimos anos houve um decréscimo acentuado do número de trabalhadores, o que provocou alguns constrangimentos no funcionamento dos serviços escolares. No ano lectivo 2008-2009, atendendo ao vínculo contratual e à categoria profissional, o pessoal não docente encontrava-se compartimentado conforme o quadro X.

Da análise do quadro XI decorre que existiam 12 assistentes técnicos e 24 assistentes operacionais, num total de 36 trabalhadores. Destes, 44, 4% são assistentes operacionais pertencentes ao quadro. Se adicionarmos a este valor a percentagem de assistentes técnicos do quadro, verificaremos que, à semelhança dos professores, mais de metade do pessoal não docente, concretamente 66,6%, pertence ao quadro de escola.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

**Quadro X - Pessoal não docente por categorias e vínculo contratual
(2008-2009)**

Categoria	Vínculo jurídico à entidade empregadora	Frequências absolutas	Frequências relativas (%)
Assistente técnico	Quadro	8	22,2
	Contrato de trabalho por tempo indeterminado	1	2,8
	Contrato de trabalho a termo resolutivo	3	8,3
Assistente operacional	Quadro	16	44,4
	Contrato de trabalho por tempo indeterminado	6	16,7
	Contrato de trabalho a termo resolutivo	2	5,6
Total		36	100

Fonte: Serviços de Administração Escolar da Escola Toledo

Quanto à caracterização dos pais e encarregados de educação dos alunos, destaca-se o facto de 50% terem «*formação superior, 30,7% o ensino secundário e 10, 2% o ensino básico, sendo que 0,1% não têm habilitações*» (IGE:3) e de muitos deles serem antigos alunos da Escola, mantendo uma relação próxima e afectiva com a mesma. Além disso, a grande maioria dos Pais e Encarregados de Educação comparece no atendimento individualizado e nas reuniões de Direcção de Turma. No ano lectivo de 2008-2009, a comparência a reuniões foi de 66% no ensino básico e 49% no ensino secundário.

Existe em funcionamento uma Associação de Pais e Encarregados de Educação «*bastante dinâmica*» que colabora com a Escola em múltiplas iniciativas, em particular na aquisição de equipamentos e de consumíveis. Efectivamente, no Relatório de Avaliação Externa da IGE, esse «*dinamismo*» da Associação foi considerado como ponto forte da Escola (idem:13).

Quadro XI – Taxa de sucesso nos cursos científico-humanísticos e tecnológicos (regime diurno)

Cursos	Anos/ média	2006-2007 (%)	2007-2008 (%)	2008-2009 (%)
Científico- humanísticos	10.º	85,1	88,3	91,8
	11.º	88,2	87,6	92,2
	12.º	86,7	81,0	77,6
	Média anual	86,6	85,6	87,2
Tecnológicos	10.º	_____	_____	_____
	11.º	Acção Social 100 2.º Desporto 100	_____	_____
	12.º	1.º Desporto 41,1 Multimédia 100	Acção Social 100 2.º Desporto 86,2	_____
	Média anual	85,3	93,1	_____

Fonte: Exercício do contraditório no âmbito do Relatório de Avaliação Externa da Escola (Maio 2010)

Quanto aos resultados escolares dos alunos do ensino diurno, no 3.º Ciclo, as taxas de sucesso nos anos lectivos de 2006-2007, 2007- 2008 e 2008-2009 foram de 96,8%, 96, 1% e 95, 1%, situando-se muito acima das nacionais que se quedaram pelos 80,1%, 85, 4% e 85,3%, respectivamente. Nos exames nacionais do 9.º ano, no período acima considerado, tanto na disciplina de Português (3,8; 3,9; 3,4) como de Matemática (3,0; 3,6; 3,6) os alunos obtiveram resultados superiores às respectivas médias nacionais - +0,6; +0,6; +0,4 e +0,8; +0,7; +0,6 – respectivamente 8 (idem:5).

Nos cursos científico-humanísticos a funcionar em regime diurno, as taxas de sucesso foram nesse triénio de 86,6%, 85,6% e 87,2%, estando também acima das médias nacionais (+11,8%; +7,1%; +9,6%) (idem:5).

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Quanto aos cursos tecnológicos, a taxa de sucesso em Acção Social, Multimédia e Desporto (11.º ano) foi de 100%. No 12.º ano do Curso de Desporto, a taxa ficou-se por 41,1% e 86,2 nos anos lectivos de 2006-2007 e 2007-2008, respectivamente (cf. Quadro XII).

No curso profissional de Animação Sócio-Cultural, concluído no ano lectivo de 2008-2009, a taxa de sucesso foi de 92,9% (Idem: 5).

De acordo com os dados divulgados pela comunicação social, a Escola tem ocupado uma posição privilegiada - tanto a nível regional como nacional - no ranking de escolas, no se refere aos resultados obtidos pelos alunos nos Exames Nacionais do Ensino Básico e Secundário nos anos de 2007, 2008 e 2009 (cf. Quadro XII)

Nesse triénio foram atribuídas 147 prémios de mérito no ensino básico e 160 no ensino secundário.

Atendendo ao acima exposto não é de estranhar que nesse mesmo período de tempo a percentagem de alunos colocados na 1.ª fase do concurso de ingresso no ensino superior tenha atingido percentagens bastante elevadas - 86%, 91% e 87% - sendo que mais de metade desses alunos entraram na 1.ª opção, mais concretamente, 54%, 56% e 61%.

Quadro XII - Posicionamento da Escola “Toledo” nos rankings

(2007 a 2009)

		2007		2008		2009	
		Nacional (público e privado)	Distrital (escolas públicas)	Nacional (público e privado)	Distrital (escolas públicas)	Nacional (público e privado)	Distrital (escolas públicas)
Ensino Básico	L. Portuguesa	41.º	1.º	41.º	1.º	83.º	1.º
	Matemática			108.º	1.º	146.º	1.º
Ensino secundário		23.º	2.º	65.º	2.º	52.º	2.º

Fonte: Exercício do contraditório no âmbito do Relatório de Avaliação Externa da Escola (Maio 2010)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Tendo em consideração a vertente desta investigação, não abordaremos o sucesso educativo dos alunos em regime pós-laboral.

Apesar da «*boa imagem da Escola junto da comunidade educativa*» (IGE:12), no ano lectivo de 2008-2009, com o apoio de uma empresa de consultadoria, a Escola implementou a sua auto-avaliação. De acordo com os resultados divulgados no relatório produzido em Junho de 2009, a Escola obteve uma avaliação pela comunidade educativa correspondente a “*uma actuação planeada, implementação coerente e revista com a introdução de medidas de melhoria*” (idem: 12).

4. A caracterização dos sujeitos e de suas famílias

4.1. Os sujeitos

Os sujeitos pertencem à classe média, vivem em agregados familiares nucleares e estruturados, constituídos, basicamente, pelo casal e descendentes de primeiro grau (à excepção daqueles que já se tornaram economicamente independentes dos pais). Os actores são portugueses de origem, com ressalva para a Sr.^a Eanes que, sendo de ascendência brasileira, contraiu casamento com um cidadão português.

Ambos os progenitores pertencem à população activa que trabalha, à excepção da Senhora Eanes que se encontrava desempregada.

Não obstante, existem evidências de um grande envolvimento dos pais no acompanhamento escolar dos filhos. Nalguns casos, foi também revelada a partilha de responsabilidades com outros membros da família, nomeadamente irmãos e avós. Efectivamente parece existir uma grande proximidade dessas famílias à escola. Além do envolvimento dos membros da família nas tarefas escolares dos educandos, foram assinalados casos de participação nos órgãos ou estruturas das escolas e nas Associações de Pais e de Encarregados de Educação e de desempenho de funções docentes.

Apesar da manifesta pro-actividade dos sujeitos desta investigação, apenas a Sr.^a Amável é actual membro de uma associação de pais e encarregados de educação, desempenhando também funções nos corpos sociais da mesma. Além disso,

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

desempenhou as funções de representante dos encarregados de educação num dos órgãos de gestão e de direcção da escola e nos Conselhos de Turma da sua educanda (A p. 7).

Quanto aos restantes, apenas a Sr.^a Eanes e o marido foram membros de associações de pais e encarregados de educação de outra escola (E p. 8).

Todos os sujeitos entrevistados tiveram uma vida escolar bastante longa, sendo de assinalar o ingresso/conclusão de cursos de mestrado e doutoramento. Apenas a Senhora Dias não chegou a concluir nenhuma das duas licenciaturas frequentadas. O percurso escolar dos sujeitos foi regular ou mesmo bom, à excepção do Senhor Brandão. Segundo este, o baixo o nível de instrução dos pais e a falta de apoio escolar foram determinantes para o seu fraco rendimento e da irmã durante os 2.º e 3.º Ciclos.

Todos os Encarregados de Educação confessaram terem tido uma boa relação com a escola e os docentes. Apenas um dos sujeitos referiu que a sua hiperactividade à época lhe valeu a aplicação de castigos.

Embora boa parte da experiência escolar dos Encarregados de Educação tenha decorrido em estabelecimentos de ensino público, uma parte significativa dos mesmos passou inicialmente pelo ensino privado, o que sugere que os seus pais também pertenciam a classes sociais favorecidas.

De assinar que dois dos Encarregados de Educação entrevistados foram antigos alunos desta Escola, as Senhoras Dias e Chaves, sendo que a última faz actualmente parte do seu corpo docente. No passado, o Senhor Brandão também exerceu aí funções docentes e directivas, tendo mais tarde passado a pertencer, juntamente com a esposa, ao quadro de professores de nomeação definitiva da escola secundária mais próxima, a “Huelva”.

Salvo as Senhoras Dias e Eanes, cujos domicílios estão situados noutros municípios, as restantes famílias residem na cidade de “Polar”, muito próximo da Escola “Toledo”. Não obstante, de acordo com a Carta Educativa, nenhum dos domicílios dos Encarregados de Educação entrevistados está situado no território educativo desta Escola. Utilizando como meio de transporte o automóvel e o percurso rodoviário, os domicílios das primeiras Encarregadas de Educação distam da Escola cerca de 20 e 86 km, respectivamente.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

À excepção da Senhora Eanes, todos os sujeitos trabalham na cidade de “Polar” há muitos anos, tendo outros familiares e/ou amigos que exercem funções ou são utentes da Escola “Toledo”.

Dos Encarregados de Educação entrevistados, apenas o Sr. Brandão tinha dois educandos da mesma idade a frequentar a Escola “Toledo”.

A Senhora Faria, além de ser uma professora bastante experiente e actual elemento de um dos órgãos da Escola, desempenhou diversos cargos de gestão e de coordenação pedagógica em outras escolas onde também exerceu funções. A sua ligação profissional à Escola “Toledo” dura há largos anos, sendo manifesto o carinho e orgulho que nutre pela mesma.

4.2. Os educandos

Embora alguns dos Encarregados de Educação entrevistados se tenham referido a educandos que não frequentaram a Escola “Toledo” no ano lectivo 2008/2009, a presente caracterização cingir-se-á apenas aqueles que efectivamente são alunos desta Escola.

Assim, focalizaremos a nossa caracterização em seis dos educandos, quatro raparigas e dois rapazes, uma vez que o Senhor Brandão é simultaneamente Encarregado de Educação dos dois últimos.

Duas das educandas, as das Senhoras Amável e Dias, frequentam o 7.º e o 8.º ano, respectivamente, tendo sido anteriormente alunas da Escola “Barcelona” - a escola básica 2+3 mais próxima. No primeiro ciclo do ensino básico, das duas, apenas a educanda da Senhora Amável esteve matriculada num estabelecimento de ensino privado.

Segundo o perfil traçado pelas duas Encarregadas de Educação, estas educandas têm em comum o facto de serem responsáveis, disciplinadas, assíduas, estudiosas e excelentes alunas. Além disso, estão bem integradas na escola, têm uma boa relação com os docentes, frequentam actividades extra-curriculares nos tempos livres e têm como objectivo prosseguir estudos no ensino superior.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Os demais educandos frequentam o 11.º ano, dois o Curso de Ciências e Tecnologias e os outros dois o Curso de Artes. À excepção da educanda da Senhora Eanes que veio de uma escola exterior ao território educativo em estudo, os outros alunos frequentaram no terceiro ciclo a Escola “Toledo” e no 2.º Ciclo a Escola “Mérida”. Desses alunos, apenas a educanda da Senhora Chaves frequentou no 1.º Ciclo um estabelecimento de ensino privado.

À excepção da educanda da Sr.^a Eanes, esses alunos tiveram um percurso escolar sem repetências.

Todos têm em comum o facto de perspectivarem o futuro ingresso no ensino superior. Salvo o educando do Sr. Brandão matriculado no Curso de Ciências, o qual revela um aproveitamento mais irregular e alguma falta de maturidade, estes alunos apresentam actualmente bons resultados escolares, são muito interessados, responsáveis, disciplinados e trabalhadores. As alunas frequentam o Conservatório de Música da cidade e o educando do Sr. Brandão que está matriculado no Curso de Artes pertence a um grupo de teatro.

5. As representações dos pais

5.1. A importância da educação

Os Encarregados de Educação vêem a educação das crianças como uma das funções prioritárias das famílias, considerando que os seus membros devem assumir a respectiva quota-parte de responsabilidades nessa matéria.

O conceito de família aparece, por vezes, associado ao seu sentido mais tradicional e alargado, englobando os avós e os tios. A responsabilização destes últimos pelo apoio aos jovens parece depender bastante do facto de residirem na mesma localidade ou de haver uma certa proximidade à escola frequentada pelos mesmos.

De acordo com a perspectiva dos actores, a família surge como o principal agente de socialização das crianças e jovens, devendo, por conseguinte, assumir na sua plenitude o papel de educadora, em particular no que concerne às atitudes e valores.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Com efeito, a relevância que estas famílias dão à educação e à formação dos jovens é bastante notória e evidencia-se pela forma como canalizam o seu capital emocional, social, cultural e económico no processo educativo do educando.

Não descartando de modo algum a importância da escola e dos demais agentes de socialização, consideram que a educação para as atitudes e valores deve ser altamente considerada pela família, em especial pelos pais.

«A escola surge como uma extensão da educação familiar, devendo aproveitar as mais-valias criadas nesse contexto. A escola é o complemento. O jovem começa a ser formado em casa. A escola tenta sugar tudo aquilo que consegue e leva-o a aprender. E todo o percurso a seguir e toda a informação têm é que partir também dos pais, conseguir levá-los a bom porto» (D p. 5).

Nessa perspectiva, o saber ser e o saber estar são entendidos como competências a desenvolver simultaneamente pela família, a escola e a sociedade. Face às grandes responsabilidades dos agentes de socialização Família e Escola, os actores estão cientes de que a introdução de quaisquer melhorias a esse nível passa por um maior entrosamento, uma cooperação mais estreita entre ambos.

Não obstante o reconhecimento consensual dessa necessidade de envolvimento entre esses dois importantes parceiros educativos, foram identificados certos óbices do lado dos pais e da escola que constroem e dificultam uma cooperação mais estreita entre eles. Quanto aos factores directamente imputáveis aos pais dos utentes, todos os sujeitos identificaram como obstáculo a intensa ocupação profissional a que estes estão sujeitos.

«E cada vez mais essa carreira profissional absorve mais tempo, energia, disponibilidade. E muitas vezes os pais até gostariam de ter uma intervenção mais activa e participar na vida dos seus filhos, mas a verdade é que já não têm muita disponibilidade. Diria que já não têm disponibilidade temporal. Acho que é esse o principal problema. As carreiras profissionais absorvem integralmente as famílias. Eles próprios ficam divididos entre a exigência profissional e o seu dever enquanto pais.» (F p. 13-14)

Também o desinteresse, o baixo nível de instrução e as disfuncionalidades das famílias foram identificados como factores obstaculizantes de uma maior interacção entre Encarregados de Educação e a escola.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«Eu acho que os pais não têm tempo e se há é mal gerido. Acho que as pessoas, de uma forma geral, têm uma vida muito complicada. Não é só tempo. É tudo aquilo que lhes preenche a cabeça. As preocupações são tantas, as solicitações são tantas que, às vezes, tirando-se aquele bocadinho para ir a uma reunião, tem-se a sensação que se está a ouvir qualquer coisa que, se calhar, não vale a pena. Possivelmente dá-se prioridade ao jantar. Dá-se prioridade àquelas coisas que temos que analisar – o trabalho. Se calhar até discutiu com o ex-marido ou ex qualquer coisa ou hoje não está com paciência. Não me parece que seja por opção. Tratando as pessoas um bocado mal, acho que é desleixo, mas é desleixo nesse sentido.»(C p. 15)

Quanto à responsabilidade das famílias, em particular dos pais, relativamente aos problemas educativos dos educandos, todos os sujeitos retrataram situações em que, de facto, aquelas desempenham de modo deficiente o seu papel de educadoras, deixando, por desconhecimento, desleixo ou incapacidade que a escola se ocupe, para além do que seria desejável, do desenvolvimento pessoal das crianças.

«Fazendo um retrato de mais perto de nós, que conheço, para eles, se o filho está ali ao canto, está a estudar; estamos aqui a ver televisão, não nos vamos incomodar ou fazer qualquer coisa. Não se empenham em ver o que está a fazer - ou pela maneira de ser dos pais ou por falta de interesse. Muito daquilo que eu conheço e, depois, a falta de tempo, e, depois, não dar um bocadinho do seu tempo. Acho que é mau, por que falta de tempo, todos nós temos» (D p. 14).

Com efeito, alguns dos sujeitos revelaram-se mesmo profundamente críticos relativamente aquilo que reputam ser laxismo e alheamento das famílias, sobretudo dos pais, em relação aos problemas dos educandos. De acordo com essa perspectiva, existem pais que, de forma premeditada e consciente, se desresponsabilizam de boa parte das suas funções educativas pelo que, subsequentemente, lhes deve ser imputadas culpas pelo insucesso e indisciplina das crianças e jovens e pelos problemas que, hoje em dia, afectam as escolas.

«Todas as escolas, hoje em dia, se debatem um pouco, que são alguns problemas disciplinares que não se conseguem resolver. Para já é muito difícil resolver problemas na sua origem. A origem próxima está em casa, está no desequilíbrio família.» (C p. 3)

Os sujeitos reconhecem a existência de um défice de participação das famílias na vida escolar dos educandos, entendendo que o problema tem várias origens e não resulta apenas da falta de protagonismo dos encarregados de educação.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Existe a convicção de que a Escola e os pais mais dinâmicos devem desenvolver iniciativas que promovam a participação parental. De certa forma, alguns destes pais vêm-se a si e à escola a desempenhar o papel de catequizadores daqueles outros que se mostram mais renitentes em assumir na plenitude o seu papel de Encarregados de Educação.

«Acho que durante o ano, os professores ou o conselho directivo podiam pôr à prova: um debate entre os pais e os professores, a meio do ano, para falar do percurso escolar. [...] Isso seria uma forma de chamar mais pais. Gostava de tentar. Se calhar, com o envolvimento de todo o grupo, viriam mais pais [...]» (D p. 16-17).

Segundo os Encarregados de Educação não professores, as regras de funcionamento da escola e a actuação dos seus agentes também, em regra, não propiciam a que exista maior intervencionismo por parte dos pais, verificando-se bloqueios de várias ordens que impedem uma maior interacção entre estes agentes de socialização. De acordo com essa perspectiva, os contactos da escola com os Encarregados de Educação são esporádicos, para cumprir agenda e responsabilizar os Encarregados de Educação pelos problemas evidenciados pelos educandos. Esse grupo de sujeitos salientou, em uníssono, a falta de abertura da escola aos pais.

«A culpa divide-se entre os pais e a escola, mas a escola tem uma grande culpa. A escola não se abre aos pais. Por mais que se diga que faz parte dos objectivos e dos planos, é mentira. A escola... Desde o momento em que não há espaços/tempos para os pais poderem vir... Há um portão fechado para os pais. Os pais só vêm à escola quando existe algum problema. Aí podemos criticar os pais por que eles não vêm, por que não querem. Não é bem assim. Quando é que são chamados à escola? Uma vez por período lectivo, não é? Ou seja, na reunião de pais. Ou, então, quando alguma coisa está mal. Ou seja, numa escola onde até a população estudantil não é grande problema, em termos de disciplina, quando é que os pais são chamados? Também não proporciona o acompanhamento regular por causa dos horários dos directores de turma - não é favorável à vida pessoal de cada um - e porque obriga os pais a virem quando quer penalizar pela indisciplina dos filhos ou por algum acidente.» (A p. 11)

Na óptica dos sujeitos todos ganhariam se houvesse uma maior abertura das escolas aos pais e estes fossem chamados a intervir de uma forma mais activa na vida das escolas. De resto, existe a percepção de que quando pais e Escola actuam de forma concertada para a consecução do mesmo fim, existem maiores probabilidades de êxito.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«[...]a associação de pais, eu e o meu marido botamos mão à obra e começamos a trabalhar para a escola, em especial com a professora dela e, realmente, conseguimos muitas coisas para a escola. [...] Teve o primeiro computador, conseguimos um computador para a escola. [...] A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era a responsável da escola na época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia. Foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola.» (E p. 3)

Não obstante, os Encarregados de Educação mais dinâmicos evidenciaram a ideia de que raramente pais e escola defendem o mesmo ponto de vista em virtude de sentirem os problemas dos jovens de forma diferenciada.

«É a escola que não convida e que não se abre ou não tem capacidade para convidar. Também pode ser falta de capacidade da escola em perceber isso. É porque a escola não está mais disponível para os pais. Em todos estes anos, que já são sete, que eu estou nesta escola, a única vez que eu senti que os pais queriam e que a escola queria que os pais viessem, em que a vontade era mútua, foi num caso de saúde – a meningite. O Auditório foi pequeno para conseguir receber todos. Os pais estavam muito preocupados com a hipótese dos seus filhos serem contagiados. Estavam preocupados em saber quais as medidas que a escola e o delegado de saúde tinham tomado para evitar possível contágio, ou seja, a escola quis que os pais viessem e os pais queriam vir. Foi uma das poucas situações em as vontades se encontraram.» (A p. 12)

O silêncio dos Encarregados de Educação professores sobre a falta de abertura da escola pareceu-nos pleno de significado. Com efeito, ainda que os seus educandos não frequentem a escola onde exercem funções docentes, o acesso à escola e aos seus agentes encontra-se normalmente garantido através da sua rede de amigos e conhecimentos. De facto, a condição profissional permite-lhes compreender o funcionamento do sistema e obter para os seus educandos vantagens comparativas.

«No ano em que aqui estive, uma colega que depois acabou por vir para aqui pediu-me para que a filha viesse aqui para a escola. Eu estava no Executivo, eu facilitei. Isso não era um procedimento meu, isso fazia-se e pronto. Depois, existiu alguma aproximação. Depois acabou por nós precisarmos dela, ficou como encarregada de educação, mas isso durante um ano, depois regularizou-se a situação.» (B p. 15)

A facilidade que estes pais têm em aceder às fontes de informação e aos órgãos de decisão da escola leva-os a não considerar a existência de qualquer bloqueio externo à

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

sua capacidade de intervenção. Nestes casos, os bloqueios que podem existir são antes de ordem pessoal, especialmente ético.

«Por uma questão de feitio, quando houve essa experiência, não chateamos. Se algum colega nos dizia alguma coisa, tudo bem. Agora nós irmos interferir! Não tenho feitio para isso. Mas sabemos de pessoas que interferem de forma activa para pressionar colegas das formas mais diversas quando os filhos estão na escola. Não o fiz e reprovoo esse tipo de procedimento.» (B p. 14)

Com efeito, a relação de proximidade ao meio escolar leva a que os pais professores tenham um entendimento diferente dos outros pais sobre a actual relação escola/família. Como veremos adiante, nalgumas situações pode dizer-se que essa proximidade dos pais favorece a acção, ou seja, proporciona a possibilidade de agir e de criar novas janelas de oportunidade para os seus educandos, enquanto, noutras, conduz a que assumam uma posição mais discreta e menos dinâmica tendo em consideração o desempenho simultâneo de dois papéis no mesmo espaço geográfico, os quais, muitas vezes, se assumem como antagónicos. De facto, não raras vezes, os deveres de pai colidem com os deveres deontológicos de docente e vice-versa.

Em suma, os pais proactivos, docentes ou não docentes, vêem a educação como um bem imaterial de valor inestimável proporcionado por vários agentes e instituições, em especial a família e a escola. Estes últimos, tendo responsabilidades acrescidas nesta matéria, deverão interagir concertadamente para possibilitarem a plena integração social das crianças e jovens e a sua progressiva autonomia face aos adultos. Em relação à educação para as atitudes e valores, reconhece-se que os pais têm um papel fundamental pelo que devem mobilizar fortemente o seu capital emocional e social e económico de forma a garantirem uma educação de qualidade aos seus educandos.

5.2 Uma educação de qualidade

Na senda daquilo que já evidenciámos no ponto anterior, os Encarregados de Educação têm a percepção de que uma educação de qualidade tem duas vertentes indissociáveis: a educação para as atitudes e valores e a educação para os conhecimentos e competências.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A primeira vertente compreende a formação ao nível do saber ser e do saber estar proporcionada às crianças e jovens e foi esta que, de forma mais explícita, assumiu maior relevância no discurso dos actores.

«A questão afectiva para mim é muito importante: que eles se sintam bem afectivamente em casa e na escola, com tudo o que tem de dificuldade e sacrifício. Isso é muitíssimo importante porque eles conseguem aprender a ultrapassar os obstáculos que se lhes deparam na sua vida.» (B p. 10)

Não obstante os Encarregados de educação reconhecerem o importante contributo da escola, dos meios de comunicação social e da sociedade em geral para a formação das atitudes e valores das crianças e jovens, existe a convicção de que o papel desempenhado pela família é fundamental.

«Primeiro, tenho tentado, eu e o meu marido, é que eles têm que saber estar, em casa, saber estar com outras pessoas, nas aulas, saber respeitar o professor.» (D p. 5)

No que concerne às atitudes e valores, uma boa educação é aquela em que a criança interioriza as regras de trato social e morais do meio em que vive (família, escola e sociedade de um modo geral), valorizando-se sobremaneira a educação para cidadania, em particular o respeito pelos outros.

Neste vector, como já vimos, atribui-se um papel muito importante à família, mas também a outros agentes educativos, tais como a escola, os órgãos de comunicação social, as organizações desportivas e culturais, os quais, em interacção, devem emvidar esforços para conseguir promover boas atitudes e valores junto dos jovens.

«(...) A educação passa também pela família, a educação moral, a educação social, a educação para os valores, mas também a educação também acaba por ser o horizonte que se dá à pessoa. Isso todos nós damos, a escola, a sociedade, a família, todos nós damos, temos que dar um horizonte à pessoa. A educação passa por tudo, cultura desportiva que o aluno tenha ou não tenha, pela cultura musical que tenha ou não tenha, passa por ele ir ou não ir ao teatro, passa por ele saber ou não saber o que dá no cinema, passa por ele ter ou não ter, passa por ele ser capaz de ter uma postura crítica em relação à publicidade, hipermercados, o que é a vida de agora, o que é o consumismo... A educação é uma coisa muito vasta: quantos mais conhecimentos a criança tiver, quanto mais diversas forem as experiências da criança, mais apta ela vai construir o futuro.» (C p. 6)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Não obstante a ênfase do discurso dos actores relativamente ao domínio das atitudes e valores, existe efectivamente uma grande preocupação em relação ao domínio dos conhecimentos e das competências, a qual é revelada através da preocupação em proporcionar aos educandos aprendizagens escolares de qualidade através dos mais diversos expedientes, nomeadamente, escolha da escola, da turma, e/ou dos colegas, custeamento de actividades complementares que reforcem ou complementem as aprendizagens escolares, acompanhando pessoal dessas actividades pela família, intervenção directa destas nos órgãos de gestão da escola, entre outras.

De acordo com a perspectiva dos actores, uma boa educação assenta numa relação próxima, aberta e franca entre os pais, professores e discentes, em que os primeiros supervisionam também, de uma forma activa, o desenrolar do processo ensino/aprendizagem. Enfim uma educação de qualidade exige da parte dos pais um escrutínio continuado das tarefas escolares e não escolares dos seus educandos.

Não obstante, existe a convicção de que, à medida que os jovens crescem, devem-lhes ser proporcionadas doses acrescidas de responsabilidade e de autonomia.

Efectivamente estes pais parecem entender o êxito escolar dos seus educandos como resultado da inculcação/interiorização de um conjunto de valores e de atitudes que lhes permite tirar o melhor partido das suas capacidades.

Foram destacados pelos Encarregados de Educação o sentido de responsabilidade, de rigor, de competição, e de espírito de liderança dos seus educandos. De facto, a associação destas atitudes no mesmo indivíduo são consideradas importantes mais-valias para se alcançarem bons resultados escolares.

Sobressai deste estudo a existência de uma perspectiva bastante humanista da educação, em que a mesma aparece associada à realização pessoal do indivíduo e à construção do seu futuro.

«O essencial é dar formação às crianças, é dar uma direcção e um rumo à sua vida.»

(E p. 14)

Nestes casos, o conceito de uma educação de qualidade aparece, quase sempre, associado à ideia de um processo consolidado e multifacetado de inculcação de valores, atitudes, saberes e competências valorizados socialmente, no qual intervém múltiplos

agentes, por a forma a tornar possível um amanhã promissor e autónomo para os educandos.

Noutras vezes, a educação de qualidade é encarada como produto, ou seja, como o resultado de um processo de socialização em que a família e a escola desempenharam adequadamente o seu papel de educadores, possibilitando que as crianças e jovens desenvolvessem plenamente as suas capacidades e competências e agissem de acordo com os preceitos sociais dominantes.

5.3. A “boa” escola

Como já vimos anteriormente, os sujeitos desta investigação tiveram e continuam a ter uma grande ligação emocional à escola e aos docentes, preservando, genericamente, de ambos uma boa imagem. Assim, a história de vida dos sujeitos repercute-se nas suas representações e, por conseguinte, no modo como percebem a escola e os seus agentes.

A “boa” escola aparece associada a um conjunto de atributos/características que a escola ideal deve reunir. Embora a ênfase que os actores colocam nesses atributos não seja necessariamente a mesma, ficámos com a convicção de que existe um referencial comum no que toca a esta questão.

Assim, quando se aborda a qualidade das escolas de um modo abstracto, o atributo mais consensual entre os actores prende-se com o bom clima e a boa cultura organizacional.

«Uma escola que consiga cativar o aluno, que tenha um bom ambiente escolar, começando logo pelas bases, com funcionários, com os professores, um bom ambiente, um relacionamento muito bom entre professores e alunos» (D p. 5).

Um dos aspectos da cultura de escola bastante valorizada pelos pais não-professores é precisamente a existência de uma ligação próxima e estreita da escola à família.

Associados ao bom clima e à boa cultura organizacional, os pais identificam como atributo de uma “boa” escola a existência de um corpo docente competente e exigente.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Existe a percepção de que o grau de aptidão e de idoneidade dos docentes está intimamente associado às suas competências científicas e pedagógicas, mas também relacionais. De facto, a inteligência emocional dos agentes educativos é bastante valorizada pelos pais em virtude da importância atribuída à educação para as atitudes e valores, para a cidadania.

«Sempre disse aos meus filhos, em primeiro lugar, se uma professora diz que é assim, é porque é. Agora se eu tiver dúvidas... Eu como adulto tenho obrigação de saber se é. Mas nunca tiro a razão dos professores. Se um professor fez isso é porque teve motivo para fazer. O professor é, no momento, substituto do pai e da mãe. O professor tem que ser um amigo. É um amigo.» (E p. 9)

Embora também valorizem as aptidões e competências do pessoal não docente, os pais consideram que os professores têm responsabilidades acrescidas relativamente à qualidade do ensino/aprendizagem proporcionado pela escola.

Apesar da relevância atribuída ao pessoal docente e não docente, os pais estão convictos de que o tipo de utentes condiciona sobremaneira a qualidade das aprendizagens proporcionadas pela escola.

«E aí [Escola Mérida], depois, houve alguns problemas porque era uma escola pública. É uma escola com alguns problemas a nível disciplinar, com alunos muito carenciados, com turmas grandes e, por vezes, havia algumas perturbações no funcionamento das aulas, onde os pais angustiados se dirigiam à escola e interrompiam as aulas para falar com os professores ou devido ao mau comportamento dos alunos ou ao baixo rendimento de alguns alunos. [...] Mas o envolvimento não era muito bom. Os colegas esforçavam-se, os professores esforçaram-se, mas via-se que a escola tem grandes problemas com a sua população estudantil, limitações socioeconómicas. [...] Em relação aos aspectos negativos, houve áreas em que ela ficou com alguma falta de bases porque, enfim, os programas eram dados nas aulas e nem sempre correram da melhor forma - isso foi prejudicial. O grau de exigência também não era tão grande uma vez que os alunos fracos sabem pouco, estudam pouco, portanto, isso também não favorece uma criança que queira ter bons resultados escolares.» (C p. 2-3)

Além da crença de que a qualidade das aprendizagens escolares dos alunos é menor quando o estabelecimento de ensino serve públicos mais desfavorecidos, os pais também estão bastantes cientes da grande influência dos pares sobre as atitudes e

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

comportamentos dos jovens e da insegurança que grassa em escolas situadas em bairros sociais problemáticos.

«O ambiente potencia toda a parte envolvente da escola, às vezes. É o que faz com que os pais tenham uma má ideia da escola e dos alunos em si. Os maus elementos também fazem um mau grupo. Vou dar um exemplo: se calhar existem pais que não colocam os seus filhos no agrupamento “Saragoça” dos escuteiros, porque existem lá determinados elementos que não gostam. Se calhar é isso que os pais sentem. No fundo é isso que os pais pensam da escola. Os alunos, às vezes, também são um mau exemplo, e começa-se a dizer que aquela escola não presta, devido ao comportamento de certos alunos que lá estão. Eu nunca poria a minha filha na “Salamanca”, mas mais pela área envolvente, por que achava um risco colocá-la lá, não pelos professores, mas sim por tudo o que há ali à volta.» (D p. 6)

Assim a segurança da escola e do meio envolvente, associados indelévelmente ao clima e cultura de escola, são outro dos atributos reputados importantes para a existência de uma “boa escola”.

Equipamentos de qualidade e adequados aos programas e níveis de ensino/aprendizagem são outros dos requisitos que uma “boa” escola deve preencher. Neste aspecto e no acompanhamento dos alunos, alguns pais consideraram as escolas públicas como menos atractivas, levando vantagem comparativa as escolas privadas.

Enfim, uma “boa” escola é aquela que consegue reunir um conjunto diversificado de requisitos reputados como importantes pelos pais. Ora esses requisitos vão desde práticas e métodos de ensino aprendizagem adequados às características e interesses dos educandos, a docentes competentes a nível científico, pedagógico e relacional, a um bom clima e cultural de escola, passando inevitável pelo tipo de utentes do estabelecimento de ensino.

De facto, estes pais têm uma compreensão muito abrangente e completa daquilo que deve ser uma escola de qualidade.

«O que considero uma boa escola? Ter bons professores, bom equipamento, bom espaço e bom ambiente dos frequentadores - os alunos sobretudo. É um conjunto de factores! Eu quero que a turma tenha bons alunos para ter sucesso, ir para o ensino superior e alcançar bons resultados na avaliação e, sobretudo, aquisição de

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

conhecimentos. Uma coisa tem que jogar com a outra. Aliás, tem que haver um ajuste entre a necessidade de ter bons resultados e estar num ambiente em que ela seja feliz, com qualidade. [...] É importante ter bons professores, motivadores, que a façam feliz na aprendizagem que está a ter aqui e, já agora, ter bons colegas, senão é infeliz e, por inerência, tem problemas de integração. Ninguém gosta que os filhos andem com gente que não interessa, é sempre bom estar rodeada de pessoas boas.» (A p. 5)

De acordo com essa perspectiva, uma escola de qualidade não se deve limitar a transmitir conhecimentos e a desenvolver nas crianças e jovens competências de cariz teórico-prático, devendo desempenhar cabalmente o seu papel de agente de integração social, de preparação para a vida em todas as vertentes.

«A função da escola é orientá-los para terem um percurso profissional. Em primeiro lugar, ser um cidadão. E orientando para cidadão, está orientando para a escolha de um percurso, que é isso que o Estado propõe.» (E p. 14)

Assim, uma “boa” escola é aquela que prepara o indivíduo para ser um cidadão responsável, favorecendo a sua integração social. Essa almejada integração social passa, evidentemente, pela susceptibilidade de vir a exercer, com sucesso, uma profissão. A “boa” escola deve proporcionar as bases necessárias ao integral desenvolvimento das capacidades das crianças e jovens de modo a garantir que as mesmas possam ter um futuro promissor.

6. As estratégias dos pais

6.1. A participação na escola

Neste estudo entendemos como participação dos pais e encarregados de educação na escola aquelas intervenções cuja finalidade transcende a satisfação dos interesses dos seus próprios educandos. Assim, sempre que a actuação dos actores vise, pelo menos em princípio, acautelar o direito à educação dos utentes em geral, estamos perante uma das possíveis modalidades de participação na escola.

Embora, em regra, essas intervenções dos pais ocorram no âmbito da sua participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais e encarregados de educação dos

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas, por vezes, também ocorrem “*ad hoc*”, ou seja, fora desse contexto, por iniciativa dos próprios ou do pessoal docente.

A participação na escola mais amplamente descrita pelos pais refere-se à sua participação nos conselhos de turma, como representantes dos encarregados de educação, e como membros das respectivas associações.

Constata-se que, independentemente do tipo e dos problemas da escola frequentada pelos educandos, existem pais bastante voluntaristas no que se refere à participação nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nessas Associações, podendo falar-se de uma certa predisposição natural para o activismo parental.

«Fui sempre representante dos pais, desde o princípio, no infantário/pré-escolar.» (A p. 2)

Relativamente ao Conselho Geral Transitório, sempre fiz questão em estar em todas as reuniões e participar na escolha do director da escola porque acho que vai ser uma figura determinante e, portanto, fiz questão de participar.» (A p. 7)

«Sou sempre eleita como representante dos pais. [...] Já no ciclo, fui sempre. Participei em todas as reuniões. Quando me pedem, estou sempre lá por que estou aqui em “Polar”. [...] Dentro daquilo que eles me pedem: para eu ler a acta com eles, assinar a acta; sempre disponível quando o director de turma solicita a nossa presença. Graças a Deus, nunca precisei de vir por questões da minha filha, mas quando me telefonam para eu estar aqui, apareço». (D p. 9)

Como acima ficou demonstrado, esta propensão para a intervenção na escola evidenciada por alguns dos pais entrevistados não parece decorrer da existência de problemas concretos com os seus educandos, resultando, antes, de uma atitude atenta e acutilante relativamente aos problemas educativos e uma certa convicção relativamente aos benefícios de uma cidadania activa.

«Quando elas chegaram ao ensino público... Sou muito crítica... Encontrei muitas lacunas, por isso é que decidi intervir e estar mais presente, acompanhar os seus percursos escolares.» (A p. 1)

Não obstante, estes pais reconheceram que participar na vida da escola é uma forma de estar mais próxima do seu educando, logo, preside a essa opção interesses puramente

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

personais. No fundo, estes pais têm bem presente a ideia de que quanto mais conhecerem sobre os problemas educativos, mais facilmente poderão actuar para os prevenir ou remediar.

Efectivamente, estamos perante pais e encarregados de educação muito dinâmicos, bem relacionados e informados, portanto conhecedores da realidade escolar por dentro e por fora, o que lhes permite movimentarem-se com bastante à vontade nesse ambiente. Não obstante, ou por isso mesmo, estes pais sentem a existência de uma série de condicionalismos que servem de entrave a uma maior intervenção da sua parte.

Como foi evidenciado aquando do estudo das representações dos encarregados de educação, estes pais mais participativos na vida das escolas percebem-nas como organismos fechados, cujas barreiras têm derrubar.

«Eu sempre gostei de entrar na escola junto com a minha filha, mas nem sempre consegui sem forçar a porta para entrar - entrar para ajudar, colaborar.» (E p. 5)

Assim, do discurso destes actores sobressai a ideia de que a escola não está, muitas das vezes, interessada na colaboração dos pais, quer seja no âmbito dos órgãos e das estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica das escolas, quer “ad hoc” das mesmas.

Não obstante, de acordo com a visão fornecida pelo representante do órgão de gestão da escola, o contributo dos pais para a resolução de problemas da escola e dos alunos é reputado como bastante importante.

«Portanto, desde trazer pessoas de fora que vêm fazer conferências, colóquios com os nossos alunos, ajudar a resolver problemas pontuais até pequenas obras e reparações, fornecer-nos contactos, enfim, agilizar, fazer chegar a sua própria voz ao ME para nos ajudar a resolver problemas, tudo isto são mais-valias para a escola.» (F p. 8)

Assim sendo, estando alguns pais desejosos de ajudar a direcção das escolas a resolver os problemas e esta consciente da utilidade que estes podem proporcionar à consecução dos seus objectivos, razões que justificam o facto de os pais e encarregados de educação considerarem a escola um organismo fechado ao exterior?

As Senhoras Dias e Eanes referenciaram de forma crítica situações que poderão de algum modo clarificar esta aparente contradição existente entre o reconhecimento pela

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

escola e pelos seus agentes da importância da intervenção dos pais e ao mesmo a colocação de entraves a que isso aconteça.

Estes evidenciaram situações em que o desempenho do papel de encarregado de educação não se processa de acordo com as expectativas da escola e dos outros pais.

Relativamente ao desempenho do papel de representante dos encarregados de educação no conselho de turma, foram evidenciadas duas formas bastante diferentes e até antagónicas de actuação.

«Tivemos o exemplo de uma mãe, uma representante dos Encarregados de Educação de turma, o ano passado... Tivemos que acabar por ser nós, numa reunião, a tentar que a senhora saísse e desse abertura a outro porque não era aquela a maneira de informar. Pois, se vir uma Encarregada de Educação com a Directora de Turma, quem fala é a Directora de Turma. Depois, se ela der a palavra a alguém, por algum motivo, o pai então fala. Agora, nós saímos da reunião, depois vai haver aquela reunião geral para avaliação. A seguir a Encarregada de Educação manda um e-mail aos pais a contar tudo o que foi falado na reunião, a argumentar: “que não devia ser assim por que eu preciso de ir informada sobre o que vocês pensam do que os vossos filhos transmitem sobre os professores, por que preciso de chegar lá e dizer que esta nota não está bem por isto ou por que aquele professor não deveria ter faltado tanto, por isso é que o aluno não gosta disso ou daquilo ou não gosta daquilo ou não gosta disto”. Isto não é maneira de ser Representante de Pais numa reunião. Eu faço parte e venho às reuniões, mas depois, a seguir, eu não informo os pais, pois logo a seguir é marcada uma reunião pelo Director de Turma com os Encarregados de Educação e aí o Director informa os pais daquilo que se passou na reunião. Eu participo e sou activa, mas até um limite. A partir daí, o Director de Turma é que tem o lugar dele e ninguém o vai ultrapassar. À minha filha também posso dizer-lhe o que se passou nas reuniões, mas não com nomes. Nem conto o que disseram, nem acerca dela nem acerca dos outros.» (D p. 13)

Na primeira forma, o actor procurou desempenhar o papel com total autonomia do director de turma, privilegiando uma maior aproximação aos pais dos alunos. A preocupação com a representação dos interesses de cada encarregado de educação/aluno parece ter sido considerada excessiva, gorando-se as expectativas dos seus congéneres e do Conselho de Turma em relação ao desempenho do cargo, o que lhe terá valido o seu afastamento. A sua actuação, ainda que eventualmente bem-intencionada, acabou por assumir um cariz inquisitório, gerando um clima de antagonismo, de prestação de contas e de suspeição pouco propício, portanto, à colaboração com os restantes membros do Conselho de Turma. Situações deste tipo normalmente não favorecem uma maior

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

abertura por parte do público interno da escola, antes bem pelo contrário. Quando existem ataques directos aos interesses corporativos, colocando em causa a estabilidade e a credibilidade do grupo ou da instituição as prioridades são de carácter defensivo e, por conseguinte, de isolamento em relação ao exterior.

A segunda forma de actuação dos encarregados de educação nestas estruturas escolares diferencia-se bastante da anterior, colocando-se a tónica numa estreita colaboração com o Director de Turma, a quem é atribuído maior protagonismo. Existe como que uma parceria subordinada dos encarregados de educação em relação aos restantes membros do Conselho de Turma, em especial ao seu presidente, que, por vezes, se transforma num amigo.

A aquilatar pela larga experiência de representante dos encarregados de educação nos conselhos de turma da Senhora Dias, a qual exerce essas funções desde que a sua educanda frequentava o primeiro ciclo (D p. 9), esta segunda forma de actuação parece ser efectivamente mais bem sucedida do que anterior, permitindo, efectivamente, longos períodos de permanência no cargo.

Tendo em consideração as entrevistas efectuadas, pareceu-nos que a actuação dos pais em parceria com o Director de Turma está normalmente associada a um posicionamento favorável dos educandos face à escola e aos professores. Como esta e outras mães fizeram várias vezes questão de realçar, a intervenção na escola não resultou da existência de problemas concretos com os educandos, mas antes ser «*uma maneira de estar mais próxima da educação*» (D p. 9) dos mesmos.

Quanto à actuação dos pais nas Associações representativas, a Sr.^a Eanes referiu ainda que

«acontece que quando nos reuníamos, muitos dos pais só se preocupavam com os problemas dos seus filhos. Falavam pontualmente de um caso ou outro, mas não... Parecia ser uma associação muito elitista, em “Rigel”. Aqui na escola... A experiência que eu tenho das associações de pais... Nunca me convenceu! Já colaborei com algumas associações por causa do meu filho mais velho, mas também não... Nós até conseguimos algumas coisas para a escola. Acho que são dois corpos que são para trabalharem e não para se chocarem juntos. E, então, se acomodam. Por vezes o que acontece é falarem, falarem. Fazem relatórios, actas e ficam por ali. Eu estou farta de relatório. Eu quero... É assunto. Quando não há acção eu fujo.» (E p. 8)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Segundo esta perspectiva, existem tentativas de instrumentalização das Associações de Pais e Encarregados de Educação para perpetuação de privilégios de classe, garantindo-se, assim, apenas os interesses de alguns. Parece que efectivamente muitos pais têm a tendência para tratarem dos problemas educativos dos seus educandos em fóruns alargados, esquecendo-se de que, a partir do momento em que são designados para os corpos sociais dessas instituições, devem actuar em estrita representação dos interesses de todos os associados. As atitudes egocêntricas evidenciadas por alguns pais e alguns estilos de liderança assumidos por certos presidentes das Associações de Pais parecem ser motivos bastantes para arredar muitos pais proactivos desse tipo de instituições.

Foi identificado como um dos problemas das Associações de Pais e de Encarregados de Educação a dificuldade em mobilizar os seus membros a comparecer às reuniões (F pp.2-3) e a assumir maior protagonismo.

«Vou ser muito sincera consigo. Sinto alguma frustração por que aquilo que eu quero - colaborar, acompanhar. Vejo que há falta de pessoas para me acompanharem.» (A p. 2).

Assim, embora estes pais sintam que têm o dever e o direito de intervir, isso não obsta a que deixem transparecer alguma frustração em relação à não consecução de algumas das iniciativas em que estiveram directamente envolvidos, as quais poderiam ter resultado em benefícios directos para os seus próprios educandos.

«E depois aquilo que eu idealizei... Nunca consegui alcançar os meus objectivos. Consigo ver que alguns são alcançados “a posteriori”, depois de as minhas filhas já terem passado por essa fase. Vou dar um exemplo: o uso do cinto de segurança no transporte escolar. Agora, há pouco tempo, foi aprovada legislação a impor o seu uso. Outra coisa é o ensino das línguas - o Inglês. Estamos a ver, agora, não sei se com grandes resultados, o que se está a fazer no 1.º ciclo. Outra das coisas com que eu sempre lutei, que não consegui, mas que espero que algum dia se consiga é a oferta de outras actividades extra-curriculares, que são tão importantes para os jovens se descobrirem, outras actividades como a música, o teatro...» (A p. 2)

Apesar de carregarem consigo o peso das frustrações, estes pais também têm plena consciência de que podem fazer a diferença, bastando para isso que a escola esteja disposta a apoiar as suas iniciativas.

«A associação de pais, eu e o meu marido botamos mão à obra e começamos a trabalhar para a escola, em especial com a professora dela e, realmente, conseguimos muitas coisas para a escola. [...] Teve o primeiro computador, conseguimos um computador para a

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

escola. [...] A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era a responsável da escola na época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia. Foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola.» (E p. 3)

Por último, importa destacar o posicionamento dos encarregados de educação professores de carreira relativamente à participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais e encarregados de educação dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas.

Ora, a primeira conclusão a extrair deste estudo é precisamente a manifesta ausência de predisposição para intervir a este nível.

Embora não tenhamos logrado obter grandes esclarecimentos sobre as razões dessa atitude, podemos facilmente depreender que, ao contrário dos pais não professores, estes encarregados de educação estão excelentemente bem posicionados para poderem continuar a acompanhar de muito perto o percurso escolar dos seus educandos, mesmo quando não são membros do corpo docente dessa escola. De facto, a sua rede de influências e a facilidade de acesso às fontes de informação permite-lhes estar suficientemente bem informados a ponto de considerarem perfeitamente negligenciável pertencer a essas instituições.

Também nos parece que o facto de estes pais desempenharem funções docentes pode servir de factor inibidor da acção, pelo menos, a este nível. A *expertise*, neste caso, pode ser vista como constrangedora.

«Como o tempo é tão pouco para a nossa relação familiar... E, depois, ia fazer um mau desempenho em relação a isso. E, depois, iria roubar... Ia de algum modo afectar o funcionamento da estrutura e de todos os seus processos. Nestas condições não pretendo colaborar.» (B p. 14)

Supomos que, de alguma forma, alguns pais destes pais sentem um certo pudor ou desconforto em vestir a camisola de utente na organização educativa. No fundo, não se conseguem imaginar a desempenhar o papel daqueles que professores que nas instâncias representativas dos encarregados de educação atacam tudo e todos e assumem como primeira prioridade servir os interesses do seu próprio educando.

6.2. O acompanhamento pessoal dos educandos

6.2.1. A escolha da escola, do curso, da turma e dos colegas de turma

O acto administrativo de ingresso num ciclo de estudos assume efectivamente particular importância no percurso escolar de cada indivíduo. Efectivamente é em resultado das opções fixadas nessa ocasião que decorre, muitas das vezes, a frequência de determinada escola, do curso, das disciplinas e, eventualmente, da turma e das actividades extra-curriculares do educando. Por isso mesmo, durante a menoridade dos filhos, é da exclusiva responsabilidade dos pais a realização da matrícula/renovação de matrícula dos educandos, embora estes ou o tribunal possam conferir a outrem poderes para agirem em seu nome. Apesar das responsabilidades parentais nesta matéria, isso não invalida que os educandos sejam auscultados e até tenham um peso decisivo sobre algumas dessas tomadas de decisão. É obvio que o poder de tomada de decisão dos jovens, dentro da família, depende de vários factores, mormente da sua idade. Conforme decorre do discurso dos actores, à medida que os jovens vão crescendo, existe uma tendência para as famílias lhes conferirem doses acrescidas de autonomia e de responsabilidade.

Iremos, assim, abordar a influência da família na tomada de decisão sobre o percurso dos educandos e descrever as estratégias utilizadas para garantir que os mesmos frequentem determinada escola, curso, turma e certas actividades extracurriculares e tenham como colegas alguns filhos de amigos ou antigos colegas de escola. De facto, o simples preenchimento do boletim de matrícula, embora seja um procedimento administrativo indispensável, não constitui, em si mesmo, garantia de obtenção do tipo de educação desejada.

Em primeiro lugar, iremos analisar o percurso escolar dos educandos de modo a comprovar a existência de situações de escolha de escola, procurando identificar as razões que poderão ter conduzido estes pais a contornar a carta educativa e/ou a optar pelo ensino privado.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Em segundo lugar, passaremos a analisar as diligências que os encarregados de educação desenvolveram de modo a garantirem aos educandos a frequência de determinada escola e/ou a ficarem com certos colegas de turma.

Por último, focaremos as estratégias desenvolvidas pelos pais no que reporta à escolha do curso dos educandos.

6.2.1.1. Os momentos e as razões de escolha da escola

Para facilitar a análise dos dados recolhidos sobre esta matéria, procedemos à elaboração de um quadro que procura, de uma forma simplificada, revelar, por um lado, o local de residência do Encarregado de Educação e, por outro, o percurso escolar dos seus educandos através da mera referência à designação e tipo de escola frequentada. A última coluna foi reservada para indicar o ano de escolaridade em que se encontrava cada aluno à data da recolha dos dados empíricos.

A primeira conclusão que se pode retirara da análise deste quadro é que todos estes pais, em algum momento do percurso escolar dos seus educandos, fizeram escolha de escola, levando a que os seus educandos frequentassem escolas privadas ou públicas que não servem, em princípio, os utentes da sua área de residência.

Em relação às educandas das Senhoras Chaves e Amável isso é notório uma vez que ambas frequentaram no 1.º Ciclo do Ensino Básico estabelecimentos de ensino privado. Por outro lado, nem a Sr.^a Eanes nem a Sr.^a Dias estão domiciliadas familiar ou profissionalmente na área geográfica abrangida pela Escola “Toledo”.

Uma leitura mais atenta do quadro revela-nos que todos estes alunos têm no seu currículo a frequência de três escolas diferentes (caso tivéssemos tido em consideração o ensino pré-escolar, possivelmente esse número seria ainda mais elevado), mesmo aqueles que ainda se encontravam a frequentar o Ensino Básico. Ora à excepção de Teresa, nenhum dos outros alunos permaneceu na escola frequentada no 2.º Ciclo, o que indica claramente uma de escolha de escola por parte dos pais na passagem desse ciclo para o subsequente.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

**Quadro XIII – Escolas/anos frequentados pelos educandos dos
Encarregados de Educação**

Entrevistados/ local de residência	Educandos	1.º Ciclo	2.º Ciclo	3.º Ciclo	Secundário	Ano de escolaridade frequentado em 2008/2009
Amável / Polar	Vanessa	Privada	Barcelona (EB 2,3)	Toledo (E S C/ 3.º)	—	7.º
Dias / Vega)	Joana	Málaga (EB 1/J I)	Barcelona (EB 2,3)	Toledo (E S C/ 3.º)	—	8.º
Chaves / Polar	Susana	Privada	Mérida (EB 2,3)	Toledo (E S C/ 3.º)	Toledo (E S C/ 3.º)	11.º
Brandão / Polar	Gonçalo Henrique	Córdova (EB 1/J I)	Mérida (EB 2, 3)	Toledo (E S C/ 3.º)	Toledo (E S C/ 3.º)	11.º
Eanes / Altair	Teresa	Altair (EB 1)	Rigel (EB 2,3)	Rigel (EB 2,3)	Toledo (E S C/ 3.º)	11.º

Efectivamente, de acordo com a legislação em vigor, uma forma de garantir vaga numa determinada escola do ensino secundário é precisamente tê-la frequentado no ano lectivo anterior. Este critério é prioritário em relação ao do lugar de residência ou local de trabalho do encarregado de educação. Por conseguinte, esses encarregados de educação, decidiram antecipar o ingresso dos seus educandos numa escola secundária, garantindo, assim, que os seus educandos aí permanecessem durante esse nível de ensino. Tendo em consideração tratarem-se de alunos nitidamente orientados para o prosseguimento de estudos e, portanto, para a frequência de Cursos Científico-Humanísticos, em especial Ciências e Tecnologias e Artes Visuais, havendo por conseguinte vários Estabelecimentos de Ensino a oferecê-los, a razões para tal antecipação não têm certamente a ver com a necessidade de garantir vaga no curso pretendido.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

No que se refere ao 1.º Ciclo do Ensino Básico, como já referimos acima, houve pais que optaram por matricular os seus educandos no ensino privado. A propósito das razões dessa escolha, foi referido a tradição familiar, a grande proximidade e a boa imagem da instituição e a necessidade de garantir boas bases e segurança à criança.

«A primeira foi um colégio. Teve a ver com necessidade de ela estar o dia inteiro na escola. Nós somos os dois professores e não tínhamos horário para lhe dar almoço. E, então, escolhemos uma escola que fosse acessível e tivesse uma tradição no ensino, que fosse boa, que tivesse um boa imagem. Na família já tinha havido, desde há muito, pessoas a estudar na Academia “Bilbao” - eu própria. De forma que toda a família tem percorrido as mesmas escolas. As escolhas são feitas por familiaridade com a escola, por proximidade também e por mantermos uma boa impressão da escola. Eu fiz na “Bilbao” o pré-escolar, depois fui para o Externato “Cáceres”, fiz a primária. A minha filha também fez a primária no colégio. É um bocadinho tradição de, no princípio, empacotar a criança. A criança sai do berçário, depois vai para um colégio, para estar protegida, para estar defendida, para ter um bom ensino, ter uma boas bases. Depois começa um percurso no público, mas tentamos sempre encaixar os miúdos naquilo que já conhecemos, acho que o critério basicamente é este.» (C p. 12)

Mas, quando chegou o momento de fazerem ingressar as crianças no 2.º Ciclo do Ensino Básico, todos os encarregados de educação as inscreveram no ensino público, mesmo aqueles que numa fase inicial tinham optado pelo ensino privado.

Como pudemos apurar, as representações dos encarregados de educação sobre o ensino privado, em geral, não são muito favoráveis. Com efeito, mesmo aqueles pais que, em determinada fase, escolheram o ensino privado têm algumas dúvidas sobre a qualidade de ensino aí ministrada, sobretudo a partir do 7.º ano de escolaridade.

«De qualquer maneira, até ao 7.º ano... E quero ser sincera consigo... Apesar de ter uma boa apreciação do privado, só até esta fase. O corpo docente no 3.º ciclo está sempre a mudar e prefiro um corpo docente estável. Se calhar, a última opção é o privado. Preferem concorrer para seguirem carreira docente. Eu percebo isso!» (A p. 9)

Em boa verdade, a oferta escolar de ensino privado no município ao nível do 2.º e 3.º Ciclos é inexistente e muito reduzida no ensino secundário, ficando restringida ao ensino profissional, o que não deixa de ser altamente condicionante das escolhas familiares.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

No caso da educanda da Senhora Amável, a opção pelo ensino público no 2.º Ciclo foi despoletada pela saída das amigas da escola privada e pela necessidade sentida pela criança de preservar a sua pertença a esse grupo.

«Ela estava para ficar no privado até ao 7.º ano. Não ficou por causa de amigas que saíram. Ela quis também sair.» (A p. 9)

Por conseguinte, a escolha dos outros pais e das colegas desta educanda e a sua vontade em manter-se fiel a essas amizades foram determinantes para a escolha da escola, sobrepondo-se a outros factores, nomeadamente à convicção da encarregada de educação relativamente à mais-valia do ensino privado até ao 6.º ano, inclusive. Neste caso, a necessidade de manutenção da criança no grupo de amigas do 1.º Ciclo ditou a escolha da escola no 2.º Ciclo e fez com que o grupo de alunas se mantivesse coeso. Assim, no término do 6.º ano todo o grupo solicitou transferência para a Escola “Toledo”. Por conseguinte, houve nova escolha de escola colectiva.

«Sim, foi feito um pedido para aquele grupo que vinha, se manter. Mantiveram seis ou sete miúdas que vinham já do 2.º ciclo para o 3º ciclo. Foi nessa altura que nós fizemos esse grupo. Juntámos sete ou oito, agora já não sei, todas raparigas.» (A p. 9)

Esta situação concreta é, portanto, bastante reveladora da influência que a qualidade dos pares pode ter na tomada de decisão de escolha da escola. Neste caso, podemos entender como pares as amigas das crianças, mas também os pais dessas mesmas amigas, com os quais se priva há muito tempo e se tem grandes afinidades.

Este exemplo também nos revela a permeabilidade de algumas famílias em relação à vontade manifestada pelos seus educandos. Contudo, isto não nos pode levar a concluir que este tipo de família anuiria a qualquer tipo de manifestação de vontade de escolha da escola evidenciada pela sua educanda. Na situação em apreço, não obstante o entendimento da encarregada de educação sobre as virtudes do ensino particular até ao 2.º Ciclo, a filha mais nova acabou por reproduzir, a esse nível, o percurso escolar da irmã mais velha. Logo, a divergência de opiniões entre educanda e encarregada de educação não era inconciliável. De facto, percebe-se, perfeitamente, que essa questão não abalava significativamente as convicções da família em matéria educativa. Se assim não fosse, a decisão tomada teria sido, certamente, a de fazer permanecer a criança na escola privada.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Independentemente do membro da família que possa ter tido maior peso na tomada de decisão da escola, existem evidências de que as razões de escolha de escola são multifactoriais, estando associadas às representações de cada família e, por consequência, com a maior ou menor atractividade das escolas.

As representações sobre as boas escolas vão sendo construídas através da leitura de jornais e revistas, de livros científicos, mas, sobretudo, através de conversas com familiares, colegas, amigos e pais dos amigos dos educandos.

«As conversas que os pais tinham uns com os outros, portanto, na primária, o grupo de colegas e amigos com quem nós privávamos. Nós falávamos e apontávamos e a escola acabou por surgir e a maior parte dos alunos da turma acabou por seguir para a “Mérida”.» (B p. 5)

Quando está em causa decidir sobre a escolha de escola, os pais privilegiam as informações recolhidas junto de amigos, de colegas e de pais próximos dos seus educandos, verificando-se uma tendência para agirem em manada, como já vimos anteriormente, ou reproduzirem o percurso já efectuado por outros membros da família.

«Tem a ver com o próprio percurso familiar. Todos os nossos familiares passaram por esta Escola e temo-la na maior consideração.» (C p. 9)

Muitas vezes, mais do que a atractividade exercida por uma escola, o que determina efectivamente a escolha da escola são as representações negativas dos pais relativamente à escola que, de acordo com a carta escolar, está destinada ao seu educando. Essa parece ser a situação com que se deparou a Sr.^a Eanes. Com efeito, na sua área de residência existe apenas uma escola secundária. Nestas situações bastaria que a escola em questão tivesse o curso pretendido, o que era o caso, para que a sua educanda fosse automaticamente colocada na escola de “Rigel”. Acontece, porém, que segundo essa encarregada de educação essa escola reúne um conjunto de fraquezas.

«Existe uma [escola] em “Rigel”. Não é mais perto porque ela tinha que fazer uma hora pela manhã e outra ao fim da tarde e tinha que passar o dia inteiro em “Rigel”. Saía 7 horas da manhã e chegava às 3 da tarde. Ela fez o básico nessa situação, só que ela teve uns resultados muito fracos porque a escola é fraca e pelo facto de eles saírem... Passam o dia inteiro fora de casa, sem a gente ter nenhum controlo. Os pais não tinham controlo, nem a escola sobre as crianças. [...] Existe um insucesso muito grande porque a escola é muito grande. Existe um insucesso de 83% [...]» (E p. 1-2)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Independentemente do rigor dos valores referentes ao insucesso escolar, esta encarregada de educação tem uma imagem extremamente negativa da escola de “Rigel” e, mais do que a atractividade exercida por outras escolas, neste caso concreto, o que determinou a escolha da escola foi a vontade dos pais em subtrair a sua educanda à frequência dessa escola. Parece óbvio que se as outras escolas mais próximas fossem igualmente pouco atractivas, possivelmente não se teria colocado a questão da escolha de escola. Contudo, na outra margem do rio, praticamente à mesma distância de casa de morada da família, existem várias outras escolas, as quais, de acordo com informações recolhidas, poderiam oferecer melhores condições de aprendizagem à sua educanda.

Contudo, a desejada mudança de escola, pelo menos inicialmente, ficou longe de corresponder às expectativas da família, não se revelando bem sucedida e muito menos isenta de dificuldades.

«Primeiro a matrícula na escola, depois a residência. De onde morava seria mais próxima a “Huelva”, mas eu preferi esta aqui. Depois, o que acontece é que no princípio procurámos que um táxi a fosse pegar aos barcos e a levasse de volta. Com os autocarros não conseguimos porque não havia horários. O que acontece é que mudei a vida toda em função dela [...] e em função dos estudos dela.» (E p. 10)

Neste caso, a escolha de escola trouxe também repercussões a nível residencial e a nível familiar, pois acabou por obrigar a família a ter duas casas, uma em “Altair “ e outra em “Polar”, ficando a encarregada de educação a residir em “Polar” durante os períodos lectivos para poder acompanhar os estudos da sua educanda.

No que se refere concretamente às razões da escolha da Escola “Toledo”, a tradição, o prestígio, e os resultados escolares dos alunos são factores reputados como muito importantes pelos pais.

«Nos requerimentos a pedir vaga, muitas vezes a palavra tradição existe, porque é uma escola com tradição. Quando digo tradição, é a tradição do meio social mas também tradição em termos de família. Outra expressão muito utilizada é “toda a família andou cá, logo o meu filho também tem que andar” e, também, pelos resultados escolares.» (F p. 15)

Mas a atractividade da escola “Toledo” não se esgota nestes três atributos. De facto, os Encarregados de Educação enfatizaram a qualidade do seu corpo docente e dos métodos e estratégias de ensino, a boa cultura organizacional, a segurança, o projecto educativo,

o ensino articulado de música, a proximidade ao conservatório, a beleza, a modernização tecnológica dos equipamentos.

Por conseguinte, ainda que de forma por vezes ténue, muitos destes factores foram tidos em conta no momento da escolha desta e de outras escolas.

6.2.1.2. As tácticas de escolha da escola e dos colegas de turma

Conforme aforámos acima, a decisão de escolha de escola é muitas vezes concertada com o grupo de amigos com crianças da mesma idade, pelo que as acções também são muitas vezes desenvolvidas em conjunto, como já evidenciámos no ponto anterior. Accionar a rede social de influências para obter vaga em determinada escola ou ficar na turma dos amigos e colegas do 1.º Ciclo é uma das estratégias de actuação das famílias. O caso da Joana parece ser um bom exemplo dessa situação. Efectivamente, o seu percurso escolar parece ter sido objecto de grande reflexão junto da família e amigos, tendo-se procurar garantir dentro do ensino público, vantagens comparativas à aluna. Trata-se de uma situação em que a família conseguiu fazer uso do seu capital social em favor do sucesso educativo da criança

«Mas, depois, na escola primária, sabia que a escola primária “Alcântara” era uma das melhores escolas públicas que havia aqui em “Polar” e procurei colocá-la lá. Nós temos professores amigos que nos vieram dizer. E, depois, também foi-nos facultado o acesso: saber o número de meninos que passa, que chega, que não eram muitos e o número de professores efectivos daquela escola. Sendo um professor que acompanha o aluno da 1.ª à 4.ª classe, isso é muito bom, porque em determinadas escolas públicas, já fora das grandes cidades há o professor que vem um ano, mas no ano seguinte é colocado noutras escolas e o aluno ... E nós ali sabíamos que isso não ia acontecer.» (D p. 2)

Com residência em Vega, mas profundas ligações familiares e profissionais à cidade de “Polar”, a família Dias e a sua rede de influências, conseguiu garantir que a sua educanda prosseguisse estudos na mesma escola e na mesma turma (no 2.º e 3.º Ciclos) de um grupo de crianças de famílias das suas relações.

«Na escola primária, foi mesmo tentar ver quais as que havia aqui em “Polar”. A escola “Málaga” sempre foi das melhores. [...] E, então, no nosso grupo foram para professores. E, temos filhos da mesma idade. Aliás, só cinco andam na mesma turma. E

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

tentámos ver as escolas mais sossegadas e que acompanhavam do primeiro ao quarto ano.» (D p. 10)

«Na primária, não ficaram juntos, mas ficaram porta com porta. Quando chegou ao ciclo conseguimos. Não sei se sabe, eles têm lá um formulário que se pode pedir na Secretaria, se os pais quiserem, onde podemos dizer que queremos fazer uma listinha de meninos para ficarem na mesma turma por que já vêm juntos desde a primária. Então existe um requerimento dirigido ao Conselho Executivo da escola a solicitar que, por serem amigos e terem um horário bastante parecido, dentro das mesmas horas para frequentarem algumas actividades, tais como o futebol ou qualquer outra... Existe um protocolo da escola com o conservatório para os horários. Então conseguimos que ficassem juntos.» (D pp. 11-12)

«Por motivos profissionais gostaria que a minha educanda estudasse aqui em “Polar” e aproveitei-me disso. Aqui, o procedimento foi o mesmo. Por motivos profissionais, como ela está no conservatório, gostava que ela estudasse no liceu. Claro que, depois, a seguir uma professora que ia fazer os horários tentou escolher a equipa de professores necessária e os cinco alunos que foram, são do quadro de honra do liceu. Tenta-se conjugar os interesses de todos.» (D p. 12)

Conforme pudemos comprovar através deste exemplo, a frequência de um Curso Articulado de Música constituiu factor facilitador de congregação desse grupo de crianças em determinada escola e turma, possibilitando-lhes, assim, condições especiais de aprendizagem e de progressão.

Com efeito, de acordo com a legislação vigente

«as escolas de ensino regular que integram a rede de referência para a articulação com escolas do ensino especializado da música devem aceitar alunos que se matriculem nos cursos básicos e secundários de dança e música, independentemente da área geográfica da sua residência.» (art.º 7, n.º 4, da Portaria n.º 691/2009, de 25.06)

Por conseguinte, a opção das famílias por currículos articulados de música ou de dança para os seus educandos, permite-lhes contornar o critério da área de residência, abrindo aos seus educandos novas janelas de oportunidade, nomeadamente, o de os fazer ingressar em determinadas escolas e turmas.

Nas situações em que os pais conseguiram efectivamente manter o grupo de colegas do 1.º ciclo junto, isso foi considerado pelos mesmos como uma mais-valia para a criança, tanto a nível da sua integração social como a nível do rendimento escolar.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Mas as iniciativas desenvolvidas pelos pais para garantir vaga nas escolas pretendidas não se confinam à selecção de um currículo especial ou a anteciparem a escolha da escola no 3.º Ciclo. Na maioria das vezes essas actuações conjugam-se com outras iniciativas de modo a obviar que algo de inesperado aconteça. Por conseguinte, as famílias fazem frequentemente uso de estratégias diversificadas de modo a minimizar a incerteza e o risco.

«Foi a estratégia de falar com alguém, com as pessoas das matrículas e com um elemento do Conselho Executivo. No boletim aparece a morada da avó que faleceu, que morava aqui em cima.» (C p. 13)

«Eu não fiz nada. Apenas houve uma pessoa muito simpática do Conselho Executivo que foi comigo à sala de matrículas e folheamos as turmas que estavam a constituir e há uma turma em que eu reconheço as tais crianças que tinham andado com ela na Academia. “Estes meninos, eu conheço”. Foi assim que ela ficou naquela turma.» (C p. 13-14)

Assim, além do recurso à sua rede de influências, os pais referiram-se ao facto de terem colocado no boletim de matrícula/renovação de matrícula do educando a morada de avós, esses sim com residência na área geográfica abrangida pela escola pretendida.

Outras vezes, a estratégia foi arranjar encarregados de educação fictícios para os educandos, numa situação de permuta de favores.

«No ano em que aqui estive, uma colega que depois acabou por vir para aqui pediu-me para que a filha viesse aqui para a escola. Eu estava no Executivo, eu facilitei. Isso não era um procedimento meu, isso fazia-se e pronto. Depois, existiu alguma aproximação. Depois acabou por nós precisarmos dela, ficou como encarregada de educação, mas isso durante um ano, depois regularizou-se a situação.» (B p. 15)

Daqui se conclui que estes pais proactivos revelam propensão a não colocar todos os ovos no mesmo cesto, utilizando, simultaneamente, diversas formas de actuação nesta matéria de modo a minimizar o risco e a incerteza e a garantir, com maior probabilidade, o êxito dos seus educandos.

6.2.1.3. As estratégias dos pais respeitantes à escolha do curso

Estes pais, sem excepção, revelaram uma grande preocupação com o futuro profissional dos seus educandos, o qual, segundo a perspectiva dos mesmos, passa pela aposta numa formação diversificada, com qualidade e realista face ao actual mercado de trabalho.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Por conseguinte, ainda que o investimento efectuado em educação leve em linha de conta os interesses dos educandos e o desenvolvimento das suas capacidades e aptidões, quando se trata de os aconselhar sobre o curso a frequentar no ensino secundário, o qual lhes dará ou não acesso a determinadas saídas académicas, algumas famílias tendem a desvalorizar muitas dessas capacidades e aptidões, havendo mesmo, em alguns casos, um grande trabalho de persuasão dos educandos sobre a necessidade de optarem por determinado tipo de curso.

«Ela está induzida para a área das ciências e tecnologias por que ela queria a área de humanidades. Tanto eu como o pai, apesar de sermos ambos da área de humanidades, nós apercebemo-nos que ela não tinha saídas profissionais e tentámos esclarecê-la e mostrar-lhe qual é a situação actual em termos de mercado de trabalho e, portanto, esse facto foi decisivo para a escolha... Acabou por ser uma escolha conjunta.» (C p. 7)

Nestas situações, mesmo reconhecendo-se ao educando determinadas potencialidades em determinada área do saber e podendo-se aproveitar a prata da casa, ou seja, os conhecimentos dos membros da família para melhor as reforçar, as famílias preferem correr o risco de induzirem os educandos a escolher um caminho para o qual estes sempre revelaram menos interesse, competência e preparação.

No entanto, cientes dos riscos que correm, as famílias implementam estratégias de minimização dos mesmos.

«Embora o meu marido tenha estudado ciências até ao décimo primeiro ano já não se lembra de muita coisa, de forma que para a parte científica temos a ajuda de outras pessoas – explicadores.» (C p. 11)

«Tem [explicações], desde o nono ano, nas áreas da Matemática e Físico-química.» (C p. 11)

Mas também identificámos pais que, face a pontos de vista diferentes do educando em matéria de escolha de curso, assumem uma postura algo diferente, proporcionando maior capacidade de intervenção e de responsabilização do educando pelas opções tomadas.

«Por mim seria uma opção seguir por uma área do design e, depois, complementar com o teatro. Seria, se calhar, uma opção melhor. Tenho receio que interprete isso como estando eu a impor qualquer coisa. Não sou capaz de o fazer. Tenho amigos dirigistas e eu acho que não sou. Eles têm que decidir, mesmo mal. Vamos estar atentos, participar,

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

apoiar, vamos tentar que as coisas não sejam muito diferentes daquilo que eles acham ou que eles pretendem, ainda que com todas as interrogações e aquilo que nós também achamos. Será nesse diálogo que tem que existir e que se tem que encontrar soluções para as opções deles, para as áreas deles.» (B p. 13)

Todos estes pais evidenciaram um amplo conhecimento sobre o actual mercado de trabalho, estando bastante cientes daquilo que pretendem para os seus educandos. Essa certeza parece resultar de um amplo conhecimento sobre as capacidades e aptidões dos educandos. Efectivamente nenhum destes pais revelou o menor interesse em recorrer a psicólogos ou a orientadores escolares para melhor poder aconselhar os seus educandos sobre o rumo a seguir.

«Não teve nenhuma orientação escolar. Penso que chegou a fazer os psicotécnicos, na disciplina de Formação Cívica quando andava em “Mérida”. Não me recordo dos resultados, nem os tive em grande consideração.» (C p. 9)

Inferimos que, tratando-se de pais que acompanham de muito perto o percurso escolar dos educandos, tendo, muitos deles, no seu currículo o desempenho de funções docentes, isso transmite-lhes alguma convicção sobre as suas capacidades para identificar competências, vocações e talentos.

Contudo, como já vimos, de acordo com a perspectiva de alguns pais, as vocações não são, muitas vezes, razão bastante para a escolha de um determinado percurso académico e profissional. Ainda que os pais se revelem dispostos a grandes investimentos para valorizar e enriquecer o currículo do educando, no momento de escolha do curso, querem

«ter segurança sobre a escolha que o filho está a fazer. Querem que seja uma escolha sustentável, a longo prazo, digamos assim, e não baseada única e exclusivamente naquilo que o filho gosta.» (F p. 12-13).

Considerando que este estudo abordou precisamente pais da classe média, com elevados níveis de qualificações académicas, as suas expectativas dos mesmos em relação aos educandos traduzem-se no ingresso e conclusão pelos mesmos de um curso científico-humanístico, havendo claramente uma certa preferência pelo Curso de Ciências e Tecnologias, e a obtenção de um diploma de nível superior numa área que garanta a empregabilidade do educando.

«Desde pequenininha que ela começou a cantar antes de falar. Mas como profissão? Não, ela tem que ter outra profissão. Em Portugal, hoje não se tem assim tantas

hipóteses nessa área, na carreira musical, que a pessoa possa estar segura. Ela está virada para fazer arte e fazer música. Entretanto, se ela não chegar a singrar na música, ela tem diploma para trabalhar naquilo que ela quiser.» (E p. 7)

6.2.2 O acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos

Em virtude de ambos os pais fazerem parte da população activa, isso levou a fossem referenciadas situações de delegação de competências nos avós, sobretudo no que toca a assuntos de natureza prática como acompanhamento das crianças fora do período normal de aulas, confecção e fornecimento de refeições, transporte à escola, entre outras.

No que diz respeito ao acompanhamento ao estudo e às actividades extra-curriculares, não existem evidências de que tenham sido delegadas noutros membros da família. De qualquer modo, foi referido o importante apoio escolar que um dos irmãos pode proporcionar ao outro e o efeito bastante favorável que isso teve no aproveitamento daquele que maior ajuda recebeu.

«Agora uma coisa que eu noto hoje, se calhar, e que teve alguma influência, digamos para justificar a proximidade das notas até ao nono ano. O outro, o “G”, ajudava e eles trabalhavam muito em conjunto. O “G” ajudava muito o “H”. Eu digo isto porque, hoje, eles estão mais autónomos, mas mesmo assim, naqueles disciplinas em que o “H” tem dificuldade, como a Filosofia e o Português, o “G” ajuda o irmão.» (B p. 4)

Neste caso, seria completamente desajustado interpretar-se tal situação como traduzindo-se numa delegação de competências por parte dos pais num dos filhos. Efectivamente, tratando-se de jovens da mesma idade, a frequentar o mesmo ano lectivo e provavelmente a mesma turma, é perfeitamente normal que trabalhem em conjunto. Existe prova de uma certa divisão de tarefas em função da especialidade no que se refere ao apoio ao estudo dos educandos nas situações em que ambos os pais são docentes.

«Eles pediam. Em relação à Geografia era a mãe que ajudava. Noutras áreas, noutras disciplinas ajudávamos. Mas isso foi desaparecendo. Eles pediam, mas deixaram de pedir com o tempo. Sinto que eles são autónomos para fazer o seu trabalho. Não

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

preciso de ir ver. Às vezes pergunto qualquer coisa: - “Como é que isso vai?” Mas já não interfiro.» (B p. 14)

Nas famílias em que os pais têm outras profissões não existem evidências dessa divisão de tarefas no que concerne ao apoio aos estudos dos educandos, parecendo existir, isso sim, um maior protagonismo da mãe.

Constatámos, também, que mesmo nas situações em ambos os pais são docentes, nas áreas científicas onde se sentem menos preparados, existe a preocupação de recorrer a explicadores de forma a colmatar eventuais dúvidas ou dificuldades dos educandos.

«O “H” está a ter apoio por fora e nós tentamos que ele consiga ultrapassar isso, em termos de exigência.» (B p. 6)

Comprova-se que os Encarregados de Educação proactivos têm consciência do seu capital económico, social e cultural e utilizam-no em benefício do desenvolvimento das competências dos seus educandos.

Em alguns casos, a necessidade de acompanhamento dos educandos levou os encarregados de educação a alterarem radicalmente as suas vivências familiares.

«Residimos em “Altair” mas, actualmente, resido aqui em “Polar” para poder acompanhar a minha filha.» (E p. 1)

Um aspecto que sobressai da recolha de dados empíricos é os pais irem incutindo nos educandos doses acrescidas de responsabilidade e de autonomia à medida que estes vão crescendo. Assim, se numa primeira fase o controle das aprendizagens passa, muitas vezes, pela revista da mala e dos cadernos diários e o apoio aos trabalhos de casa e ao estudo, numa fase mais avançada, o apoio é muito mais cirúrgico e pontual, privilegiando-se o diálogo com os educandos.

«Temos dado a ajuda que eles precisam e, ao mesmo tempo, esse apoio. Mas ao longo do tempo esse apoio será menos activo em termos de conhecimentos, podendo ser mais activo noutros - não deixar que os laços afectivos se deteriore, mostrar apoio e confiança.» (B p. 16)

Não obstante haver um maior controlo dos pais sobre as crianças nos primeiros ciclos de ensino, a intervenção dos pais tem em vista ajudar o educando a resolver as dificuldades e não a substituí-lo na realização de tarefas.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«Incentivar e estar em todos os momentos que eles necessitarem. Não fazer como alguns pais fazem - substituir-se aos filhos em algumas tarefas. Mas não é o que se deve fazer - é que se responsabilizem-se pelos seus actos, pela sua vida, pelas suas tarefas... A minha filha, desde miúda, sempre estudou sozinha. Não precisou que eu estivesse ao lado dela. Mas, estar ao lado dela, não é fazer por ela.» (E p. 2)

Isso significa que, embora procurem prevenir a existência do erro, por vezes, sobretudo quando os jovens estão quase a entrar na maioridade, têm a noção que só lhes resta apontar os caminhos que devem percorrer e aguardar que os educandos tenham a sensatez, por si, de descobrir o mais indicado.

«Procuro com a mãe ajudar no que podemos, dar espaço para eles viverem e fazerem as suas asneiradas e perceberem que há coisas que podem ou não devem fazer, mas isso tem que ser um percurso também deles. Portanto, não há uma intromissão. Existe sim um certo distanciamento. Existe um apoio sempre que é necessária qualquer coisa da nossa parte». (B p. 3)

De alguma forma, existe uma certa convicção de que transmitiram aos filhos bons valores e atitudes, pelo que, existe a expectativa de que, mais cedo ou mais tarde, esse trabalho dê os seus frutos.

«Considero que fiz um bom trabalho. No próximo ano está no 12.º ano. Agora vai fazer 18 anos. Eu vou estar mais tempo em "Altair" e ela vai ficar aqui sozinha. Ela tem a vida dela. Está fazendo o curso dela. [...] Agora já é dona do seu nariz e sabe o que tem que fazer.» (E p. 11-12)

O diálogo constante com os filhos em relação à escola e às múltiplas actividades que estes desenvolvem, o seu acompanhamento nas deslocações de casa para as mesmas e vice-versa, o contacto com o Director de Turma, nas reuniões regularmente marcadas para o efeito ou fora delas, e com outros membros dos órgãos ou estruturas da escola, sempre que necessário, a assistência e dinamização de palestras ou outros eventos em que participam os seus educandos, são outras das estratégias implementadas por estes pais.

Além disso, comprova-se que a proximidade à escola por parte dos pais permite-lhes ter um amplo conhecimento sobre o que aí se passa, em especial sobre o percurso escolar dos seus educandos.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«Conheço e sou amiga de uma professora que já fez parte do Conselho Executivo. Neste momento, já não faz parte. Por isso não conheço as outras pessoas, mas enquanto ela pertencia, sabia tudo o que se passava aqui.» (D p. 10)

Não obstante os pais professores terem revelado não questionar os colegas sobre o desempenho do educando e, muito menos, interferir no seu trabalho, confessaram que aqueles os vão regularmente informando sobre o seu desempenho. Estes docentes procuraram demarcar-se daqueles outros que, abusando da sua posição privilegiada, violam sistematicamente os seus deveres deontológicos na tentativa de obterem dividendos para os seus educandos.

«Por uma questão de feitio, quando houve essa experiência, não chateamos. Se algum colega nos dizia alguma coisa, tudo bem. Agora nós irmos interferir! Não tenho feitio para isso. Mas sabemos de pessoas que interferem de forma activa para pressionar colegas das formas mais diversas quando os filhos estão na escola. Não o fiz e reprovo esse tipo de procedimento.» (B p. 14)

Em súmula, podemos dizer que existe um grande investimento emocional, social e financeiro destas famílias, em especial dos pais, no que concerne ao apoio ao estudo e às actividades dos educandos, o qual se revela sob múltiplas formas.

IV – REFLEXÕES FINAIS / CONCLUSÕES

Neste último capítulo iremos começar por apresentar, de forma sumária, os principais resultados que obtivemos com o presente estudo empírico, procurando dar resposta às questões norteadoras e efectuar a necessária articulação entre esses resultados e aqueles a que chegaram outros investigadores relativamente a estas matérias.

Finalmente, focaremos o interesse dos resultados obtidos e apontaremos novos caminhos para futuras investigações.

A questão principal que norteou a presente investigação foi a seguinte: **Como se caracteriza a actuação dos pais que, de uma forma pró-activa, intervêm na gestão do percurso escolar dos seus educandos?**

Partindo dessa questão principal, identificámos as seguintes três questões norteadoras que com ela estão directamente relacionadas:

1. Quais as representações dos pais sobre a educação e as escolas?
2. Que estratégias são utilizadas pelos pais para assegurar a gestão do percurso escolar dos filhos?
3. Que lógicas de acção estão presentes nas representações e estratégias dos pais proactivos?

Vejamos, então, os principais resultados obtidos relativamente a cada uma dessas questões orientadoras.

1. As representações dos pais sobre a educação e as escolas

Sobressai dos dados empíricos recolhidos que estes pais da classe média estão bastantes cientes da extrema importância da família e da escola na construção de um projecto de futuro para os seus educandos (Ball, 2003; Van Zanten, 2009). Embora reconhecendo a relevância de outros agentes de socialização, nomeadamente da comunicação social e das instituições desportivas, recreativas e culturais, entre muitas outras, estes pais consideraram como fundamental o apoio proporcionado pela família e pela escola ao educando para a obtenção de uma educação de qualidade.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Admitindo que muitos dos problemas educativos têm origem familiar e social, os pais são acérrimos defensores de uma maior interacção entre a Escola e a Família. Não obstante, percebem a existência de dois tipos diferentes de obstáculos a uma maior participação dos pais na escola. Por um lado, os pais e as famílias devem assacar com uma boa quota-parte de responsabilidades a esse nível devido à sobrecarga profissional, a algum desinteresse, ao baixo nível de instrução e a algumas situações de desestruturação da vida familiar. Por outro, as escolas agem, muitas das vezes, como organismos fechados, desconfiando das reais intenções dos pais quando estes se prontificam a intervir. Por isso mesmo, os pais não-professores entendem que a falta de abertura da escola constitui um efectivo obstáculo à colaboração entre a escola e as famílias.

De um modo geral, os pais estão convictos de que a educação de qualidade está associada a duas vertentes indissociáveis: a educação para as atitudes e valores e a educação para os conhecimentos e competências. Quanto à primeira vertente, os pais reconhecem que a família tem aí um papel fundamental a desempenhar, pelo que, falhando esta a sua missão, dificilmente a escola encontrará resposta adequada aos problemas desses alunos. Quanto à segunda vertente, embora vejam a escola como uma entidade julgada apta a desenvolver competências, conhecimentos e aptidões dos educandos, consideram importante proporcionar às crianças e jovens outros tipos de apoios, experiências e iniciativas que complementem o trabalho desenvolvido pela escola.

A primeira vertente é reputada pelos pais como prioritária e facilitadora da segunda. Com efeito, se a família e a escola conseguirem cumprir bem o seu papel nesse capítulo, ou seja, se conseguirem inculcar nas crianças e jovens o sentido da responsabilidade, da disciplina, do respeito pelo próximo, da competitividade, da integridade e da participação, isso será certamente um factor facilitador das aprendizagens de conhecimentos e competências nas diferentes áreas.

Por fim, uma educação de qualidade implica um processo interactivo e participado de vários agentes educativos, em especial da família e da escola, através do qual são transmitidos valores, atitudes, saberes e competências socialmente enaltecidos e que permitem a construção de um projecto de vida bem sucedido ao educando.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

De acordo com as representações destes pais, esse projecto de vida bem sucedido está normalmente associado ao prosseguimento de estudos no ensino superior e à obtenção de diplomas nesse nível de ensino (Gomes da Silva, 1999 e Diogo, 2008).

A boa escola é, por conseguinte, aquela que proporciona aos educandos aprendizagens de qualidade ao nível dos conhecimentos e das competências e ao nível das atitudes e valores, que prepara para o ingresso no ensino superior.

A boa escola é aquela que reúne um conjunto de atributos considerados atractivos para os utentes. Como factores de atractividade das escolas foram destacados pelos pais a tradição, as práticas e os métodos de ensino/aprendizagem adequados às características e interesses dos educandos, o corpo docente competente em termos científicos, pedagógicos e relacionais, o bom clima e a cultural de escola, a qualidade dos utentes e dos equipamentos e o projecto educativo (Barroso et al, 2006:170-171).

No que se refere à Escola “Toledo”, a tradição (herdeira do antigo liceu), o prestígio da escola junto da comunidade (escola de “referência”), a oferta educativa (preferencialmente vocacionada para o prosseguimento de estudos e o Ensino Articulado de Música), o tipo de utentes que serve (famílias da classe média de elevado nível de qualificações académicas), o posicionamento nos rankings, a localização no centro da cidade e a proximidade ao Conservatório de Música são factores que naturalmente a tornam atractiva para as famílias socialmente mais favorecidas e com elevadas expectativas de prosseguimento de estudos para os seus educandos, colocando-a no topo da hierarquia dos estabelecimentos de ensino da cidade segundo o ponto de vista dessa faixa social (Vieira, 2003) e deixando-a simultaneamente sujeita a grande pressão por parte dessas famílias que, através de inúmeras estratégias e jogos de poder, procuram acautelar os interesses dos seus educandos.

2. As estratégias dos pais e a gestão do percurso escolar dos seus educandos

A gestão do percurso escolar dos seus educandos passa, evidentemente, por várias formas de actuação, sendo que umas são mais centradas nas atitudes e actividades do

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

educando, enquanto outras são mais gerais e privilegiam, pelo menos aparentemente, o colectivo de alunos.

Vamos começar por evidenciar precisamente estas últimas formas de actuação, as quais estão normalmente associadas à participação dos encarregados de educação nos órgãos de gestão e administração das escolas e nas respectivas associações representativas.

Conforme já tivemos oportunidade de referir, o móbil confesso que leva os encarregados de educação a intervir na escola é assegurar uma maior proximidade aos filhos, não resultando de problemas específicos com os mesmos. Embora seja vidente que, por essa via, os pais conseguem acompanhar melhor o percurso escolar dos seus educandos, não é menos verdade que simultaneamente perspectivam exercer uma acção fiscalizadora da satisfação das necessidades dos seus educandos e minimizar os riscos e as incertezas resultantes da delegação de parte das responsabilidades educativas na instituição escola.

Pese embora o reforço do poder de intervenção dos pais na escola e de os pais estarem muito mais cientes dos seus direitos e, por conseguinte, mais reivindicativos, no jogo de poderes que se desenrola na arena escolar, os pais e encarregados de educação sentem-se confrontados e acoados por inúmeras dificuldades que os impedem de fazer valer os seus pontos de vista e de defender com eficácia os interesses dos seus educandos (Silva, 2003). Por um lado, sentem a incompreensão e a falta de apoio dos outros pais mais passivos e, por vezes, desconfiados das suas reais intenções. Por outro, sentem-se marginalizados pelos órgãos e agentes da escola, vendo-se forçados a derrubar as barreiras que lhes são colocadas e visam a sua «*exterritorialização*» (Mendel, 2007). Finalmente, debatem-se contra a frustração ao perceberem que aquilo por que lutaram junto de profissionais da educação, governantes, autarquias, empresas, entre outros, já não beneficiará os seus educandos devido à morosidade do processo de decisão.

Não obstante a existência de barreiras a uma colaboração mais estreita entre a família e a escola e de as mesmas gerarem situações de antagonismo/conflito entre pais e profissionais da educação, também foram identificadas coligações quando se tratava de assegurar interesses/objectivos comuns reputados como muitos importantes pelos dois actores colectivos (v. g. melhorar os equipamentos escolares; garantir a saúde pública na escola). Essas alianças acabam por se traduzir numa acção concertada versus órgãos e

agentes do Estado, do poder local ou do sector empresarial com o intuito de obtenção de vantagens comparativas. Não raras vezes, as alianças entre pais proactivos e docentes fazem-se contra outros pais, contra aqueles que não partilham da sua visão de escola e do sistema educativo. Nesses casos, os pais proactivos e os professores assumem uma frente comum crítica e “catequizadora” em relação àqueles pais que não se enquadram nas suas representações de encarregado de educação responsável (Silva, 2003).

Apesar do dinamismo evidenciado por alguns destes pais e das lutas que travaram para alcançar determinadas metas, entendemos que, em geral, desempenham o papel de colaboradores subordinados aos professores e à direcção das escolas (Mendel, 2007).

Contrariamente ao evidenciado noutros estudos empíricos (Sarmiento, 2005), não se comprovou um elevado nível de participação nos órgãos e estruturas da escola e nas respectivas associações por parte dos pais professores de carreira. De qualquer modo, pensamos que esse facto não é conclusivo em virtude da extrema proximidade dos inquiridos em relação à Escola “Toledo” e do tipo de investigação efectuada.

Quanto à actuação dos encarregados de educação mais centrada nas atitudes e actividades do seu educando passaremos a referir a sua participação na escolha da escola, dos colegas de turma, das áreas vocacionais e do curso e no acompanhamento ao estudo e às actividades do mesmo.

Uma das estratégias evidenciadas pelos encarregados de educação foi precisamente a escolha de escola. De acordo com os dados empíricos recolhidos, a escolha dos pais da classe média tanto incide sobre estabelecimentos de ensino privados como públicos, embora em relação aos primeiros, a escolha ocorra sobretudo no pré-escolar e no primeiro ciclo. Assim, se não tivermos em linha de conta com o ensino pré-escolar, onde a escassez de oferta pública condiciona sobremaneira as escolhas das famílias, podemos considerar que estes encarregados de educação se enquadram nos seguintes dois tipos de “*choosers*”: os hesitantes entre a escola pública e a privada e os que apenas equacionam a possibilidade de escolher entre escolas do sector público (Ball, 2003).

Neste estudo de caso, estamos perante um território educativo urbano caracterizado por uma grande diversidade e proximidade geográfica entre vários estabelecimentos de ensino público da mesma tipologia, os quais, apesar da carta educativa acabam por competir entre si para atrair os alunos. Assim, na mudança do 1.º para o 2.º e do 2.º para

o 3.º ciclos foram identificadas várias táticas “clandestinas” ou “informais” de contornar a carta educativa e de escolha da escola pública, nomeadamente através da indicação no boletim de matrícula/renovação de matrícula da morada dos avós ou de encarregados de educação fictícios (Barroso e Viseu, 2003).

Constatámos, ainda, que a frequência de cursos articulados pode servir de factor facilitador da escolha da escola pretendida e que a antecipação de escolha de escola no 3.º Ciclo visa garantir, antecipadamente, a existência de vaga em determinada escola no ensino secundário.

No que se refere à escolha de escola, os pais parecem levar em grande consideração as opiniões partilhadas por pares do seu meio social, por amigos e membros da família com os quais partilham uma certa visão da educação (Zanten, 2007).

O fenómeno de escolha de escola é muitas vezes objecto de concertação entre pais do grupo de amigos dos educandos, processando-se as transferências de escola em função das representações e interesses desse grupo. Assim, a escolha de escola anda muitas vezes associada à necessidade de manter o educando no grupo de pertença, o qual constitui simultaneamente grupo de referência. Daí que esses mesmos pais procurem também diligenciar no sentido de garantir que os seus educandos fiquem na mesma turma.

A qualidade dos colegas de escola e de turma é reputado pelos pais da classe média como um factor muito importante na tomada de decisão da escolha da escola. Logo, podemos inferir que as estratégias desenvolvidas pelos pais no sentido de assegurar ao educando aprendizagens de qualidade e bom ambiente escolar terão consequências ao nível da composição da população escolar, de um modo geral, e das turmas, em particular, induzindo à criação das chamadas classes de nível, ou seja, turmas com níveis de desempenho bastante diferenciado (Zanten, 2007) e a fenómenos de grande sobrelotação das escolas reputadas mais atractivas, como é o caso da Escola “Toledo” que tem a maior taxa de ocupação do município entre os estabelecimentos de ensino daquela tipologia. Como pudemos constatar, os docentes e as direcções das escolas não são insensíveis a este tipo de pressões, acabando por se gerar cumplicidades e conivências com os pais, ainda que, algumas vezes, as mesmas não sejam expressamente assumidas pelos primeiros.

Assim, a competição desencadeada pela escolha da melhor escola leva as famílias à utilização de subterfúgios e estratégias mais ou menos engenhosas, ao mesmo tempo que cria situações de desajustamentos entre a oferta e a procura educativa e desigualdades sociais no acesso ao ensino por parte das diferentes classes sociais.

Logo, a existência destes desvios à “carta educativa” configura uma mudança no planeamento da rede escolar que deixa de ser meramente regulado pela procura e passa a ser também regulado pela oferta (Barroso e Viseu, 2003) em virtude das pressões e do exercício de poder por parte de pais influentes.

As evidências empíricas não são conclusivas em relação ao tipo de escolha de escola predominante. Consideramos, isso sim, que mesmo em relação ao percurso escolar da mesma educanda, as famílias podem privilegiar diferentes tipos de escolha de escola. Os dados recolhidos permitem corroborar ter havido escolhas em que a tónica assentou no investimento e noutras na felicidade da criança, ou seja, escolhas “instrumentais” e “expressivas”, respectivamente (Zanten, 2009).

Relativamente à escolha das áreas vocacionais e dos cursos, estas famílias enquadram-se no tipo “facilitador”, ou seja, existe abertura para se discutirem as vantagens e desvantagens das várias opções vocacionais e cursos, dando-se espaços de autonomia aos educandos para descobrir o seu próprio projecto de vida. Nestes casos, geralmente os jovens consultam os pais sobre o melhor caminho a seguir e têm em consideração a opinião destes (Faria, 2007). A estratégia dos pais consiste em não impor os seus pontos de vista, mas antes em informar, aconselhar e, por vezes, persuadir ou dissuadir sobre as escolhas a efectuar. Embora estes pais revelem uma preferência por cursos orientados para o prosseguimento de estudos, desenvolvem diferentes formas de actuação em relação aos vários tipos de curso. Assim, procuram dissuadir os educandos em relação aos cursos que restrinjam a formação superior e que proporcionem fracas garantias de empregabilidade e promovem preferencialmente a frequência do Curso de Ciências e Tecnologia. Por conseguinte, podemos dizer que existe uma certa preponderância em relação a uma visão “instrumental” da escolha de curso. Não obstante, existem evidências de que alguns pais têm outro tipo de preocupações, estando mais preocupados com a autonomia e a felicidade dos jovens.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

O recurso a técnicos de orientação escolar e psicólogos para aconselhamento dos educandos sobre esta matéria não foi identificado como uma das estratégias adoptadas pelos pais. Estes pais parecem muito seguros de si em relação à sua capacidade de ajuizar sobre as aptidões e competências dos educandos, considerando-se perfeitamente habilitados a proporcionar bons conselhos sobre esta matéria.

Apesar de alguns pais envolverem outros familiares, em especial os avós, no acompanhamento e na satisfação de algumas necessidades dos educandos, no que se refere à ajuda ao estudo e às actividades escolares e extra-curriculares dos mesmos não identificámos situações em que os pais tenham transferido genericamente essas responsabilidades para outrem. Mesmo quando existe recurso a explicadores, estes actuam são chamados a intervir em áreas muito específicas, em relação às quais os pais sentem défice de conhecimentos científicos.

Em relação ao tipo de acompanhamento proporcionado ao educando, pudemos constatar que difere em função da idade do educando: no Ensino Básico o controle é muito mais intenso, passando pela fiscalização das malas, dos cadernos diários, explicações, ajuda aos trabalhos de casa, entre outros, enquanto no Ensino Secundário o apoio não é tão sistemático, surgindo pontualmente e mediante solicitação dos educandos. Nesta fase, os pais procuram privilegiar o diálogo, o aconselhamento, conferindo-lhes progressivamente doses acrescidas de autonomia e de responsabilidade.

De qualquer modo, ao longo de todo o percurso educativo dos educandos, estes pais efectuem contactos regulares com o director de turma e outros agentes educativos e procuram-se proporcionar aos educandos actividades culturais, desportivas e recreativas com o claro objectivo de lhes ocupar o tempo livre, enriquecer o seu currículo e promover o seu pleno desenvolvimento. Podemos considerar que efectivamente existe uma certa “pedagogização” dos tempos livres por parte das classes médias (Zanten, 2009).

No que se refere ao apoio ao estudo e às actividades dos educandos, nas famílias em que os dois pais são professores existe divisão de tarefas em função da especialidade de cada um, enquanto nas demais parece existir uma certa primazia para o papel da mãe.

3. As lógicas de acção dos EE na escola

A análise das organizações educativas segundo a perspectiva política pressupõe a compreensão dos fenómenos das representações sociais, das estratégias dos actores, das suas lutas pelo poder, das coligações que realizam e das lógicas de acção que se entrecruzam na arena educativa.

Seguindo esta óptica de investigação privilegiámos um determinado tipo de actores externos à organização – os pais – e, através do estudo das suas representações e das estratégias que desenvolvem, procurámos descobrir como é que efectivamente exercem e rentabilizam o poder em prol de interesses dos seus educandos (Silva, V. 2007), e, desse modo, influenciam o funcionamento das organizações educativas.

Ao colocar a ênfase nos actores externos das organizações educativas, priorizámos uma análise macropolítica das mesmas. Contudo, não deixámos de procurar perceber como é que os actores internos percebem os jogos de poder dos pais e reagem a estes. Ao decidirmos entrevistar um dos actores internos cuja posição na estrutura formal da escola lhe possibilita conhecer muitos pais em situação de stress e de dúvida sobre o percurso escolar dos educandos, quisemos também perceber a perspectiva daqueles que, ora são encarados como seus opositores, ora como seus aliados ou parceiros.

Por um lado, a satisfação dos interesses e reivindicações dos pais e encarregados de educação depende frequentemente da receptividade que encontram do lado dos órgãos e agentes das escolas, pelo que essa relação não é isenta de tensão e conflito. Estes pais da classe média revelam ter uma relação muito próxima com a escola e demonstram saber jogar bem os trunfos de que dispõem de modo a atingirem os seus intentos. Além de revelarem grande *expertise* em matéria educativa, estes pais mostram-se especialmente hábeis a usar o seu capital social, emocional e económico em prol dos educandos.

Assim, por detrás das estratégias de escolha da escola, dos colegas de turma do educando, do curso, do recurso às explicações e às actividades de enriquecimento curricular, entre outras, pudemos identificar uma lógica de acção de mercado. Efectivamente estes pais estão cientes da existência de uma corrida aos títulos

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

académicos e sabem que o sucesso escolar e profissional dependerá das vantagens comparativas que conseguirem proporcionar aos educandos. Mesmo aqueles que ideologicamente defendem uma sociedade justa e criadora da igualdade de oportunidades e vêem na escola pública e na carta escolar os garantes desse desiderato, no momento de traçar o percurso escolar do seu educando, em regra, procuram aproveitar as possibilidades que o sistema formal ou informal pode oferecer ao educando, ainda que isso possa colidir com alguns desses valores (Ball, 2003). No fundo, agem em concorrência com outros pais na procura da *pole position* para o seu educando. Por isso mesmo, são grandes consumidores de produtos educativos (livros, visitas ao cinema ou ao teatro, actividades desportivas, *workshops* e cursos ligados às artes) e procuram acompanhar de muito perto as aprendizagens do educando de modo a garantirem a rentabilização do investimento efectuado.

Apesar das evidências relativamente à existência de lógicas de acção de mercado por partes dos pais, as quais se cruzem e intersectam com algumas das mais recentes mudanças ao nível da gestão das escolas e da avaliação do desempenho docente, não é menos verdade que as mesmas não excluem outro tipo de construções mais ou estáveis que «interpretam e monitorizam a acção nas organizações escolares» (Sarmiento, 2000:147). Com efeito, por parte dos pais existe uma grande preocupação em fazer garantir o respeito pelos direitos das crianças, em assegurar que lhes são proporcionadas aprendizagens significativas e facilitadoras do seu pleno desenvolvimento intelectual e físico. Por isso mesmo defendem a progressiva autonomia e responsabilização em relação ao trabalho produzido pelas mesmas.

4. Conclusões

As organizações educativas constituem espaços de microrregulação local, onde se cruzam e coordenam diferentes representações, estratégias e lógicas de acção dos actores colectivos. Cada grupo de actores contribui para essa regulação na exacta medida em que procura apropriar-se das normas e transformá-las de modo a garantir a satisfação dos seus interesses (Barroso, 2006a). Os pais dos alunos, actores externos dessas organizações, não fogem à regra e, na tentativa de gerirem da melhor forma o percurso escolar dos seus educandos, vão fazendo escolhas e tomando posições que influenciam o seu funcionamento (Mintzberg, 1986).

Em primeiro lugar, começamos por identificar as representações de pais proactivos da classe média da Escola “Toledo” relativamente à educação, ao ensino, ao educando, à escola, à família e ao papel dos encarregados de educação.

Quanto à educação e ao ensino, vimos que estes pais atribuem-lhes uma importância extrema, estando dispostos a investirem o seu capital social, cultural, económico e emocional na demanda da qualidade das aprendizagens do educando e na diversificação do seu currículo (Ball, 2003; Diogo, 2007; Nogueira: 2010).

Para estes pais uma educação de qualidade é aquela que proporciona integração social, prepara para o prosseguimento de estudos e visa garantir o futuro êxito profissional dos educandos.

A família, a escola, a comunicação social, as organizações culturais, recreativas e desportivas são reputadas pelos pais como importantes agentes de socialização, embora considerem que os dois primeiros têm um papel prioritário e indispensável na construção do projecto de futuro dos seus educandos. Grosso modo, alguns pais evidenciaram um certo posicionamento crítico em relação àqueles que, pelos menos aparentemente, parecem não partilhar das suas preocupações em relação ao percurso escolar dos filhos e em relação à escola (Silva, 2003). Assim, proporcionar uma educação de qualidade é entendida como uma tarefa prioritária dos pais e da escola, pelo que ambas as instituições devem cooperar de modo a atingirem esse desiderato.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Segundo o ponto de vista dos pais, a “boa” escola deve proporcionar conhecimentos, desenvolver competências e aptidões e educar para as atitudes e valores socialmente enaltecidos pelo grupo social a que pertencem, nomeadamente a competitividade e a autonomia. A “boa” escola é aquela que colabora com a família para garantir aos educandos a construção de um projecto de vida profissional bem sucedido. Os pais associam a qualidade das escolas a um conjunto de factores que as tornam atractivas: corpo docente competente, versatilidade do projecto educativo, tradição, métodos e técnicas de ensino adequadas ao perfil dos alunos, acessibilidade e proximidade, segurança, posição nos rankings, utentes recomendáveis, entre outros (Barroso *et al.*, 2006).

Essas representações repercutem-se necessariamente nas estratégias que estes pais adoptam em relação à gestão do percurso escolar dos seus educandos, pois, como tivemos oportunidade de realçar, uma das funções das representações é, justamente, nortear e justificar as condutas e as relações sociais (Martins *et al.*, 2008). Entre as estratégias adoptadas pelos pais proactivos da classe média recolhemos evidências da sua participação nos órgãos e estruturas de coordenação e supervisão da escola, na escolha de escola, colegas de turma e turma, curso e acompanhamento ao estudo e às actividades de enriquecimento curricular do educando.

Quanto à participação nos órgãos e estruturas de coordenação e supervisão da escola, é entendida como um meio de estar “mais próximo do educando”, não resultando, portanto, de problemas concretos com os seus educandos. Na sua interacção com a escola, os pais, de um modo geral, assumem o papel de colaboradores subordinados dos professores (Mendel, 2007).

De facto, a preocupação destes pais com os educandos é uma constante, havendo um grande investimento a fim de lhes assegurar vantagens comparativas (Diogo, 2008). Assim, através da sua rede de conhecimentos (amigos, familiares próximos, pais de colegas dos educandos), os pais fazem prospecção das melhores escolas (Dubet e Martucelli, 1996 e Zanten, 2007) diligenciam no sentido de assegurar vaga nas mesmas (moradas falsas e encarregados de educação fictícios nos boletins de matrícula, opção por um currículo raro – v. g. ensino articulado de música -, entre outras (Barroso e Viseu, 2003). Identificámos situações de escolha de escola da rede privada e da pública, as quais ocorreram, sobretudo, no ingresso em cada ciclo do ensino básico. Concluimos

que a carta educativa não constitui um óbice à escolha da escola quando entram em campo pais económica, social e culturalmente favorecidos, sobretudo em territórios educativos onde existe grande diversidade e proximidade entre estabelecimentos de ensino da mesma tipologia.

Já vimos que a qualidade dos alunos é um dos factores considerados pelas famílias na escolha da escola, podendo até ser o principal. Mas, muitas vezes os pais não se dão por satisfeitos em colocar os educandos na mesma escola dos filhos de amigos e de familiares próximos, sentindo também necessidade de preservar ou estimular relações de proximidade com pares da criança/jovens considerados recomendáveis (Gomes da Silva, 1999). A pretexto de garantir a integração social e o desenvolvimento cognitivo do educando, os pais procuram garantir vaga ou transferência para a turma que reúne o grupo de referência (Zanten, 2009).

Em relação à escolha do curso, estes pais deixam os educandos tomar as suas decisões, embora não prescindam de os esclarecer, aconselhar ou até pressionar sobre o caminho que lhes parece ser o mais indicado. Estes pais enquadram-se nas chamadas “*famílias facilitadoras*” (Susana Faria, 2007:122).

O acompanhamento ao estudo e a prática de actividades extracurriculares permite manter os educandos ocupados, minimizando ou prevenindo certos riscos (v. g. insucesso escolar, marginalização) e desenvolver-lhes simultaneamente competências e saberes raros e socialmente valorizados. Essa representação social conduz os pais mais favorecidos a desenvolver as chamadas estratégias de pedagogização dos tempos livres dos jovens (Zanten, 2009) – assiste-se a um significativo investimento das famílias em actividades de promoção do gosto pela leitura, pela actividade física, pelo teatro, pela música, pelo estudo, vulgo explicações, entre outras (Diogo, 2008). As rotinas, os horários e até o local de residência das famílias sofrem alterações em função da necessidade de proceder ao acompanhamento dos jovens.

Por último, procurámos inferir sobre as lógicas de acção que estão subjacentes a essas estratégias e que lhes proporcionam a necessária coerência interna. Assim, constatámos que os pais da classe média actuam segundo uma lógica vincadamente mercantil, ou seja, agem como consumidores de produtos educativos, procurando assegurar-se que os mesmos satisfazem as necessidades de êxito e de sucesso do seu educando. Por isso

mesmo, actuam de forma competitiva, procurando assegurar a raridade do seu currículo (Diogo, 2008; Nogueira, 2010).

A gestão do percurso escolar dos educandos passa, genericamente, pela obtenção de vantagens comparativas, ainda que em contradição com alguns princípios igualitários que defendem, procurando garantir-lhes o acesso a uma habilitação de nível superior que lhe garanta empregabilidade e manutenção do seu posicionamento na estrutura social de origem (Ball, 2003).

Ainda, assim, essa lógica consumista ou de mercado parece cruzar-se com aquela a que Sarmiento (2000) qualificou de “*direitos da criança*”. Com efeito, o respeito pela personalidade dos educandos, pelos seus gostos e interesses, pela sua autonomia foram várias vezes evidenciados pelos pais. Por conseguinte, podemos entender que as duas lógicas de acção se cruzam e interpenetram, estando simultaneamente presentes em muitas dessas estratégias. As cedências por uma ou por outra lógica de acção raramente são totais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Abarello, L. *et al.* (2005). *Práticas e Métodos de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva
- Afonso, N. (2005). *Investigação naturalista em educação, um guia prático e crítico*. Porto: Edições ASA.
- Afonso, N. (2004). A globalização, o Estado e a Escola pública. *Revista Administração Educacional*, n.º 4, 2004, pp. 32-42.
- Afonso, N. (2002). Avaliação e desenvolvimento organizacional da escola. Comunicação apresentada no II simpósio sobre Organização e Gestão Escolar, Universidade de Aveiro, Maio de 2002. [texto policopiado].
- Alves-Mazzotti, A. J. (2008). Representações Sociais: Aspectos teóricos e Aplicações à educação. *Revista Múltiplas Leituras*, v. I, n.º 1, Janeiro/Junho 2008, p. 18-43. Disponível em <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1169/1181> [Consultado em 23.01.2011].
- André, M.E.D.A (2005). *Estudo de caso em pesquisa e avaliação educacional*. Brasília: Liberlivro.
- Antunes, F., Sá, V. (2010). *Estado, escolas e famílias: públicos escolares e regulação da educação*. *Revista Brasileira de Educação*. V. 15, n.º 45 Set./Dez. 2010
- Araújo, M. I. P. (2008). *Representações sociais da escola e da família: uma perspectiva de pais numa escola do ensino básico*. Dissertação de mestrado do Departamento de Ciências da Educação da Universidade Aberta.
- Azevedo, J. (2007). *Sistema Educativo Mundial: Ensaio sobre a regulação transnacional da educação*. Vila Nova de Gaia: Fundação Manuel Leão.
- Azevedo, J. *et al.* (2007). Relatório final. Debate nacional sobre educação. Conselho Nacional de Educação. Disponível em http://www.debatereducacao.pt/relatorio/relatorio_dne.pdf [Consultado em 16/06/09].

- Bacharach, S. e MUNDELL, B. (1999) Políticas organizacionais nas escolas: micro, macro e lógicas de acção. In SARMENTO, M. J. (Org.). *Autonomia da escola: políticas e práticas*. Porto: Edições ASA.
- Ball, J. S. (2003). *Class Strategies and the Education Market: The middle classes and social advantage*. London: RoutledgeFalmer.
- Barroso, J. (2008). Parecer sobre o Projecto de Decreto-Lei 771/2007-ME. 8-01-08. Disponível em <http://www.slideshare.net/matiasalves/j-barroso-p-a-r-e-c-e-r-autonomiagestao-d-l771-2007-m-e> [Consultado em 16/06/09].
- Barroso, J. (2006a). A Investigação sobre regulação das políticas de educação em Portugal. In Barroso, J (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*". Lisboa: Educa/UI&DCE, pp. 9-39.
- Barroso, J. (2006b). O Estado e a educação – a regulação transnacional, a regulação nacional e a regulação local. In Barroso, J. (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*". Lisboa: Educa/UI&DCE, pp. 43-70.
- Barroso, J. e Viseu (2006). A interdependência entre escolas: um espaço de regulação. In Barroso, J. (org.). *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*". Lisboa: Educa/UI&DCE, pp. 129-162.
- Barroso, J. et al. (2006). A regulação interna das escolas: lógicas e actores. In J. Barroso (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*". Lisboa: Educa/UI&DCE, pp. 163- 190.
- Barroso, J. (2005). *Políticas educativas e organização escolar*. Lisboa: Universidade Aberta.
- Barroso e Viseu (2003). A emergência de um mercado educativo no planeamento da rede escolar: de uma regulação pela oferta a uma regulação pela procura. *Educ. Soc.*. Campinas. Vol. 24, n.º 84, p. 897-921. Disponível em <http://www.cedes.unicamp.br> [Consultado em 4.12.2010].
- Barroso, J. (2002). A investigação sobre a escola. Contributos da Administração Educacional. *Investigar em Educação*. I (1): 277-325.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- Bem, R. (2005). A regulação local da educação, os fluxos escolares e as lógicas de acção que as determinam. Dissertação de Mestrado. FPCE. Universidade de Lisboa. [texto policopiado].
- Bogdan, R. e Biklen, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Burell, G. e Morgan, G. (1979). *Sociological paradigms and organizational analysis*. Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Cabecinhas, R. (2004). Representações sociais e relações intergrupais e cognição social. Disponível em <http://sites.ffclrp.usp.br/paideia/artigos/28/02.htm> [consultado em 29.01.2010].
- Canno, J. M. N. (2003). Perspectivas teóricas de la organización escolar. In González et alli. *Organización y gestión de centros escolares: dimensiones y procesos*. Madrid: Pearson-Prentice Hall, pp. 1-23.
- Carvalho, L. M. (s.d.). Disponível em http://www.educacao.ufrj.br/revista/indice/numero4/artigos/acerca_do_papel.pdf [Consultado em 1.01.2009].
- Casteleiro, J. M. (2001). (Orgs.) *Dicionário da Língua Portuguesa Contemporânea*. Lisboa: Academia das Ciências de Lisboa e Editorial Verbo.
- Davies, D. (1989). *As escolas e as famílias em Portugal: realidade e perspectivas*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Diogo, A. M. (2008). Investimento das famílias na escola. Dinâmicas familiares e contexto escolar local. Lisboa: Celta Editores.
- Diogo, A. M. (2007). Dinâmicas Familiares e Investimento na Escola à Saída do ensino. In Silva, P. (Orgs.). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Editora Profedições.
- Dortier, J.-F., Ruano-Borbalan, J.-C. (1999). Les théories de l'organisation: un continent éclaté? In Cabin, F. (coord.). *Les organisations: Etat des savoirs*. Auxerre: Éditions sciences Humaines.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- Duarte, J. B. (2008). Estudos de caso em educação. Investigação em profundidade com recursos reduzidos e outro modo de generalização. *Revista Lusófona de Educação* n.º 11 2008. pp. 113-132 [citado 2010-11-28]. Disponível em <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=34911875008> [Consultado em 28.11.2010]
- Dubet, F. (2007) El declive y las mutaciones de la institución. *Revista de Antropología Social* n.º 16, pp. 16 39-66. Disponível em <http://revistas.ucm.es/cps/1131558x/articulos/RASO0707110039A.PDF> [Consultado em 8.1.2011].
- Dubet, F., Martuccelli, D. (1996). *À l'école: Sociologie de l'expérience scolaire*. Paris: Seuil
- Entwisle, D. R., e Alexander, K. L. (1990). Beginning school math competence: Majority and minority comparisons. *Child Development*, 61, 454–471.
- Estêvão, C. (s.d.). *Gestão estratégica nas escolas*. Cadernos de Organização e Gestão Curricular: Instituto de Inovação Educacional. Disponível em <http://area.dgide.min-edu.pt/inovbasic/biblioteca/ccoge09/caderno9.pdf> [Consultado em 14.02.2011].
- Faria, J. M. (2007). A Vez e a Voz dos Pais. O associativismo parental em tempo de governança. *Sísifo. Revista de Ciências da Educação*, 4, pp. 87-94. Disponível em <http://sisifo.fpce.ul.pt> [Consultado em 1.1.2011].
- Faria, S. (2008). 9º Ano: E Agora? Um Olhar Sociológico sobre o Processo de Decisão à Saída do Ensino Básico. *Educação e Aprendizagens sociais*, 40. Disponível em <http://hdl.handle.net/10400.8/197> [Consultado em 21.01.2011].
- Faria, S. (2007). O envolvimento familiar no processo de decisão dos jovens à saída do 9.º ano. In Silva, P. (Orgs.), *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Editora Profedições.
- Fernandes, A. S. (1999). Descentralização educativa e intervenção municipal. *Noesis* n.º 50. Abril/Junho 1999. DGIDC

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- Fernandes, A. S., Pires, E. L. (1991). Génese e institucionalização da educação escolar. *In Fernandes et al. A construção da educação Escolar. Rio Tinto: Edições Asa.*
- Ferreira, J. M. C. et al. (1998). *Psicossociologia das Organizações*. Alfragide: Editora McGraw-Hill.
- Flick, U. (2002). *Métodos Qualitativos na Investigação Científica*. Lisboa: Monitor
- Friedberg, E. (1993). *O poder e a regra. Dinâmicas de acção organizada*. Lisboa: Instituto Piaget.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) / Ministério da Educação (2010). Educação em Números – Portugal 2010. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE) / Direcção de Serviços de Estatística (2010). Perfil do Aluno 2008/2009. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- Gilly, M. (2002). As representações sociais no campo educativo. *Educar. Curitiba, n. 19, p. 231-252*. Editora da UFPR. Disponível em: <http://ojs.c3sl.ufpr.br/ojs2/index.php/educar/article/view/2092/1744> [Consultado em 20.01.2011].
- Henriques, M. E. F. (2007). Os trabalhos de casa na escola do 1.º ciclo da Luz: estudo de caso. *In Silva, P. (Orgs.). Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Editora Profedições.
- Hess, R. D., Holloway, S. D., Dickson, W. P. & Price G. G. (1984). Maternal variables as predictors of children's school readiness and later achievement in vocabulary and mathematics in sixth grade. *Child Development*, 55, 1902-1912.
- IGE (2010). Relatório da Avaliação Externa das Escolas. Relatório de Escola. Disponível em <http://www.ige.min-edu.pt> [Consultado em 30.10.2010]
- INE (2007). Anuário estatístico da Região de Lisboa 2006. Lisboa: Instituto Nacional de Estatística I.P.
- Jodelet, D. (1989). *Les représentations sociales*. Paris: PUF.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- Kuhn, T. S. (1970). *The Structure of Scientific Revolutions*. Chicago: University of Chicago Press.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de Familles. Heurs et Malheurs Scolaires en Milieux Populaires*, s/l, Gallimard e Éd. du Seuil.
- Lima, L. C. (2006). Administração da educação e autonomia das escolas. In *A educação em Portugal (1986-2006). Alguns contributos de investigação*. Sociedade Portuguesa de Ciências da Educação. Disponível em http://www.debatereducacao.pt/index.php?option=com_docman&task=cat_view&gid=20&Itemid=10 [Consultado em 16/06/09].
- Lüdke, M. e André, M. E. D. A. (1986). *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU.
- Marcelo, C. et al. (1991). *El estudio de caso en la formación del profesorado y la investigación didáctica*. Sevilla: Instituto de Ciencias de la Educación, pp. 11-71.
- Maroy, C. (2006). Convergências e divergências dos modos de regulação numa perspectiva europeia. In In Barroso, J. (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*”. Educa/UI&DCE, pp. 229- 244.
- Marques, R. (2001). *Educar com os pais*. Lisboa: Editorial Presença.
- Marques, R. (1989). Obstáculos ao envolvimento dos pais nas escolas. *Revista ESES*, 1, 43-59.
- Martins, A. et al. (2008). *Representações sociais e estratégias escolares*. Aveiro: Universidade de Aveiro.
- Mateus, S. (2002). Futuros prováveis: Um olhar sociológico sobre projectos de futuro no 9.º ano. *Sociologia, Problemas e Práticas*, n.º 39, pp. 117-149. Disponível em <http://www.scielo.oces.mctes.pt/pdf/spp/n39/n39a06.pdf> [consultado em 21.01.2011].
- Mendel, M. (2007) Lugares para os pais na escola – local de desafios – pareceria consistente. In Silva, P. (Orgs.). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Editora Profedições.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- Mintzberg, H. (1986). *Le Pouvoir dans les organisations*. Paris/Montreal: Organisation/Agence d'Arc Inc.
- Moraes, R. (1999). Análise de conteúdo. *Revista Educação*, Porto Alegre, v. 22, n. 37, p.7-32. Disponível em http://cliente.argo.com.br/~mgos/analise_de_conteudo_moraes.html [Consultado em 11.03.2011].
- Moscovici, S. (2003). Representações sociais. *Investigações em psicologia social*. Petrópolis. Editora Vozes.
- Nogueira, M. A. (2010). Classes médias e Escola: novas perspectivas de análise. *Currículo sem fronteiras*, v. 10, n.º 1, pp. 213-231, Jan./Jun. Disponível em <http://www.curriculosemfronteiras.org> [Consultado em 1/1/2011].
- Nogueira, M. A. (1998) Relação família-escola: novo objecto na sociologia da educação. *Paidéia (Ribeirão Preto)* [online]. 1998, vol.8, n.14-15, pp. 91-103. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/paideia/v8n14-15/08.pdf> [consultado em 1.1.2011].
- Normandeau, S., Nadon, I. (2000). La participation des parents à la vie scolaire d'enfants de deuxième année. *Revue des sciences de l'éducation*. Volume 26, número 1, 2000, p.151-172. Disponível em <http://id.erudit.org/iderudit/032032ar> [consultado em 5.01.2011]
- Nicolau, I. (2001). O conceito de estratégia. ISCTE. Ref.^a 01-01, 20 de Set. Disponível em <http://ee.dcg.eg.iscte.pt/conceito%20estrategia.pdf> [Consultado em 21.11.08].
- OCDE (2010). *PISA 2009 Results: What Students Know and Can Do – Student Performance in Reading, Mathematics and Science*. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1787/9789264091450-en> [Consultado em 11.03.2011].
- Quivy, R., Campenhoudt, L. V. (2005). *Manual de Investigação em Ciências Sociais*. Lisboa: Gradiva.
- Rocher, G. (1977). *Sociologia Geral 1*. Lisboa: Editorial Presença.

- Sá, V. (2004). A participação dos pais na escola pública portuguesa. Uma abordagem sociológica e organizacional. Braga: Centro de Investigação em Educação – Instituto de Educação e Psicologia Universidade do Minho.
- Sá, V. (2000). *Políticas Educativas e Participação dos Pais na Escola: Novos Direitos ou Velhos Deveres?* In IV Congresso Português de Sociologia. Disponível em http://www.aps.pt/cms/docs_prv/docs/DPR462de839b9938_1.PDF [Consultado em 10/06/09].
- Sanches, R. J. S. F. (2007). *A Escola vista pelos pais (estudo de caso uma escola do Ensino Básico)*. Dissertação de mestrado em Administração e Gestão Educacional. Universidade Aberta.
- Sarmiento, T. (2005). (Re)pensar a interacção escola família. *Revista Portuguesa da Educação* n.º 1. Vol. 18. Universidade do Minho. Pp. 55-75.
- Sarmiento, M. (2000). *Lógicas de acção nas escolas*. Lisboa: Instituto de Inovação Educacional.
- Seabra, T. (2007). Relação das famílias com a escolaridade e resultados escolares: comparando alunos de origem cabo-verdiana, de origem indiana e autóctones. In Silva, P. (Orgs.). *Escolas, Famílias e Lares. Um caleidoscópio de olhares*. Porto: Editora Profedições
- Silva, C. G. (1999). *Escolhas Escolares, Heranças Culturais*. Oeiras: Celta Editores.
- Silva, D. V. (2007). Escola e lógicas de acção organizacional: contributos teóricos para uma análise sociológica da organização educativa. *Ensaio: avaliação das políticas públicas de Educação*. Rio de Janeiro, v.15, n.54, p. 103-126, Jan./Mar. 2007. Disponível em www.scielo.br/pdf/ensaio/v15n54/a07v1554.pdf [Consultado em 7.02.2010].
- Silva, P. (2003). *Escola-Família, uma relação armadilhada - Interculturalidade e relações de poder*. Porto: Edições Afrontamento.
- Silva, P. (1996). Escola-Família, uma relação entre culturas. In Luís Barbeiro, & Ricardo Vieira (Orgs.), *A criança, a família e a escola: Vamos brincar? Vamos aprender?*, (pp. 21-30). Leiria: Escola Superior de Educação.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- Silva, P. (1993). A acção educativa - Um caso particular: O dos pais difíceis de envolver no processo educativo escolar dos seus filhos. In Don Davies, Ramiro Marques, & Pedro Silva, *Os professores e as famílias - A colaboração possível*. Livros Horizonte, Lisboa.
- Silva, R. C. (s. d.). A Falsa Dicotomia Qualitativo -Quantitativo: Paradigmas que Informam nossas Práticas de Pesquisas pp. 159-174 Romanelli, G. Biasoli-Alves, Z. M. M. (1998). *Diálogos Metodológicos sobre Prática de Pesquisa* - Programa de Pós-Graduação em Psicologia da FFCLRP USP / CAPES; R. Preto: Editora Legis-Summa). Disponível em <http://nepaids.vitis.uspnet.usp.br/wp-content/uploads/2010/04/Dicotomia.pdf> [consultado em 17.10.2010].
- Sousa, A. B. (2005). *Investigação em Educação*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Stake, R. (1995). *The art of case study research*. Thousand Oaks. CA: Sage Publications.
- Stoer, S. (1986). *Educação e Mudança Social em Portugal*. Porto: Edições Afrontamento.
- Stoer, S. R., & Magalhães, A. (2001). A escola para todos e a excelência académica. *A Página*, 100.
- Vieira, M. M. (2003). Família e escola: Processos de construção da democratização escolar. In M. M. Vieira, J. Pintassilgo e B. Portugal (Orgs.), *Democratização escolar: Intenções e apropriações*. Lisboa: Centro de Investigação em Educação, FCUL. (2003).
- Zanten, A. V. (2009). *Choisir son école. Stratégies familiales et médiations locales*. Paris: Le lien social.
- Zanten, A. V. (2007). Reflexividad y elección de la escuela por los padres de la clase media en Francia. *Revista de Antropología Social* n. ° 16. Pp. 245-278.
- Zanten, A. V. (2006). Interdependência competitiva e as lógicas de acção das escolas: uma comparação europeia. In Barroso, J. (org.) *A regulação das políticas públicas de educação: espaços, dinâmicas e actores*". Educa/UI&DCE, pp. 191- 226.

APÊNDICES

Apêndice I - Guião da entrevista semiestruturada realizada a pais proactivos de determinada escola da Grande Área Metropolitana de Lisboa

O presente guião foi elaborado de acordo com a temática da investigação – a intervenção dos pais proactivos na gestão do percurso escolar dos seus educandos –, e visou dar resposta aos seguintes objectivos gerais da investigação:

- i) Analisar e compreender as representações dos pais sobre a educação e os estabelecimentos de ensino
- ii) Compreender a actuação dos pais relativamente à gestão do percurso escolar dos seus educandos.
- iii) Propiciar um espaço de reflexão sobre os resultados obtidos com a intervenção dos pais na gestão do percurso escolar dos seus educandos.

A concepção da entrevista obedeceu, ainda, aos subsequentes blocos estruturantes:

Bloco A – *Legitimação e motivação do entrevistado* – nesta parte procurou-se dar a conhecer aos entrevistados o tema e objectivos da entrevista, garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, motivar e solicitar a sua colaboração para a realização da mesma.

Bloco B – *Identificação da situação escolar e social do entrevistado e do seu educando* – embora não seja divulgada a identidade dos entrevistados, é importante para a investigação conhecer o seu meio social e cultural e a situação escolar actual do seu educando. Este bloco também visou descontrair o entrevistado e estabelecer um clima de confiança, empatia e autenticidade.

Bloco C – *Representações dos pais* – conhecer as representações dos pais sobre a importância da educação, uma educação de qualidade, uma boa escola, as escolas frequentadas pelos seus educandos, o percurso escolar anterior dos seus educandos, as melhores saídas académicas e profissionais, a sua própria experiência enquanto alunos.

Bloco D – *Estratégias dos pais* – conhecer os modos de actuação dos pais relativamente à gestão do percurso escolar dos seus educandos.

Bloco E – *Reflexão sobre a participação dos pais no sucesso educativo e profissional dos seus filhos* – levar o entrevistado a reflectir sobre a importância da sua acção no percurso escolar e profissional dos filhos e finalização da entrevista.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
A	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Motivar para a entrevista. - Garantir a confidencialidade da informação prestada. 		Solicitar permissão para gravar a entrevista.
B	- Descrever a situação etária, social e cultural, assim como a experiência escolar do entrevistado.	- Pode falar um pouco de si?	<ul style="list-style-type: none"> - Idade - Habilitações literárias - Profissão - Situação familiar - Local onde reside
	- Descrever a situação do seu educando face à escola	- Como posiciona o seu educando face à escola?	<ul style="list-style-type: none"> - Ano frequentado - Curso/opções - Aproveitamento escolar obtido (agora, anteriormente) - Comportamento (assiduidade, responsabilidade)
C	- Identificar as representações dos pais sobre a importância da educação e dos estabelecimentos de ensino	<ul style="list-style-type: none"> - Com que imagem ficou das escolas frequentadas anteriormente pelo seu educando? - Gostaria que nos falasse um pouco sobre a escola frequentada actualmente pelo seu educando. Como é que a classificaria? Porquê? - Poderia compará-la com outras? - Qual é a importância que atribui ao processo ensino/aprendizagem proporcionado pelos estabelecimentos de ensino? - O que é para si uma boa educação? - E o que é para si uma boa escola? - Que saídas académicas e profissionais gostaria que o seu educando escolhesse. Porquê? - Poderia partilhar connosco a sua experiência enquanto aluno? 	<ul style="list-style-type: none"> - Recursos humanos (professores, funcionários); - Recursos materiais; - Práticas pedagógicas; - Segurança; - Acessibilidades; - Qualidade dos alunos - Aproveitamento; - Comportamento; - Sentimentos em relação à escola; - Relação com os professores.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
D	- Identificar estratégias de acção dos pais na gestão do percurso escolar dos seus educandos	<ul style="list-style-type: none"> - Poderia dizer-nos como se tem processado a sua participação no acompanhamento do percurso escolar do seu educando? - De que modo a sua família o/a tem apoiado nessas intervenções? - Como decorreu o processo de tomada de decisão de escolha das escolas a frequentar pelo seu educando? - Como se processou a decisão de escolha do curso/opção frequentada pelo seu educando? - Desenvolveu algumas diligências no sentido de assegurar vaga em determinada escola/curso/turma ou opção? Quais? - Como é que acha que os outros vêem essa sua participação e preocupação, nomeadamente os professores e o seu filho? 	<ul style="list-style-type: none"> - Comparência a reuniões de EE; - Contactos periódicos com o DT; - Apoio pessoal ao estudo; - Participação em palestras e outras iniciativas da escola; - Participação nas estruturas de coordenação e orientação educativa da escola; - Participação nas estruturas representativas dos EE; - Apresentação de projectos inovadores; - Contactos directos com o Conselho Executivo para resolução de problemas do seu educando; - Intervenção de especialistas (orientador escolar, psicólogo, outros)
E	Levar o entrevistado a reflectir sobre a importância da sua intervenção no sucesso escolar e profissional do seu educando.	<ul style="list-style-type: none"> - Que balanço faz da sua participação na gestão da vida escolar do seu educando? - Na sua opinião, por que motivos não existirá maior número de pais a intervir de forma activa na gestão do percurso escolar dos seus educandos? - Gostaria de acrescentar algo a esta conversa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Positivo/negativo - Resultados obtidos <p>Agradecer a colaboração.</p>

Apêndice II - Guião da entrevista semiestruturada realizada a elemento de um órgão de direcção, administração e gestão de determinada escola da Grande Área Metropolitana de Lisboa

O presente guião foi elaborado de acordo com a temática da investigação – a intervenção dos pais proactivos na gestão do percurso escolar dos seus educandos –, e visou recolher informações sobre as atitudes e comportamentos dos pais relativamente à vida escolar dos filhos. A entrevista tem como objectivos:

- i) Identificar as áreas de intervenção dos pais na gestão do percurso escolar dos seus educandos;
- ii) Descrever as estratégias dos pais relativamente aos órgãos de coordenação e gestão das escolas;
- iii) Compreender a influência da actuação dos pais sobre o processo de tomada de decisão dos órgãos de coordenação/gestão da escola.

A concepção da entrevista obedeceu, ainda, aos subsequentes blocos estruturantes.

Bloco A – *Legitimação e motivação do entrevistado* – nesta parte, procurámos dar a conhecer ao entrevistado o tema e os objectivos da entrevista, garantir a confidencialidade dos dados recolhidos, motivar e solicitar a sua colaboração para a realização da mesma. Este bloco também visou descontrair o entrevistado e estabelecer um clima de confiança, empatia e autenticidade.

Bloco B – *Identificação da situação profissional do entrevistado* – embora não seja divulgada a identidade do entrevistado, é importante conhecer a sua experiência profissional, nomeadamente os anos de exercício nesse cargo.

Bloco C – *Áreas de intervenção dos pais* – identificar e perceber a importância atribuídas a cada uma dessas áreas de intervenção dos pais.

Bloco D – *Descrever as estratégias dos pais relativamente aos órgãos de coordenação e gestão das escolas* – como actuam os pais nas suas interacções com esses órgãos.

Bloco E – *Actuação dos órgãos de gestão e coordenação das escolas face às estratégias desenvolvidas pelos pais dos alunos* – levar o entrevistado a falar sobre a sua experiência profissional neste domínio.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
A	<ul style="list-style-type: none"> - Informar o entrevistado sobre as linhas gerais do trabalho de investigação. - Motivar para a entrevista. - Garantir a confidencialidade da informação prestada. 		<ul style="list-style-type: none"> - Solicitar permissão para gravar a entrevista.
B	<ul style="list-style-type: none"> - Descrever a experiência profissional do entrevistado. 	<ul style="list-style-type: none"> - Pode falar-nos um pouco sobre a sua experiência profissional? 	<ul style="list-style-type: none"> - Anos de experiência profissional; - Cargos desempenhados e duração do seu exercício; - Escolas em que exerceu funções; - Concelho/concelhos do país
C	<ul style="list-style-type: none"> - Identificar as áreas de intervenção dos pais na gestão do percurso escolar dos seus educandos 	<ul style="list-style-type: none"> - Como tem sido a actuação das associações de pais nesta escola? - Como se tem processado a intervenção dos pais na Assembleia da Escola/Conselho Geral? - Em geral, quando os pais se dirigem directamente ao Conselho Executivo, o que pretendem da Escola? - Poderia falar sobre o relacionamento pais/directores de turma nesta escola? - Qual tem sido a actuação dos pais no Conselho Pedagógico? - Além dos domínios acima referidos, poderia falar-nos de outro tipo de intervenções dos pais? - Como tem evoluído a relação pais/órgãos de coordenação e gestão da escola? 	<ul style="list-style-type: none"> - Aspectos positivos/aspectos negativos - Assiduidade às reuniões (em médias); - Principais iniciativas desenvolvidas pelos pais; - Existência de contactos prévios com os serviços administrativos; - Problemas mais graves detectados; - Soluções apresentadas pelo C.E. para esses problemas; - Passiva/activa; - Crítica; - Iniciativas desenvolvidas nesse âmbito; - Organização de eventos, mecenato, etc. - Intervenção/ cooperação; - Conflitos - Exigência - Tipo de Interlocutores (género; habilitações, estatuto social)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Blocos	Objectivos	Questões	Tópicos
D	- Descrever as estratégias dos pais relativamente aos órgãos de coordenação e gestão das escolas	<ul style="list-style-type: none"> - Que medidas concretas são tomadas pelos pais para assegurar que os seus educandos ficam nesta escola ou noutra escola? - Como actuam os pais quando pretendem escolher a turma do seu educando? Que razões justificam esses pedidos? - Nesta escola, quais são os pedidos mais frequentes dos pais? O que os justificam? - Qual foi o pedido mais bizarro que os pais alguma vez lhe fizeram? O que o motivou? - Como reagem normalmente os filhos às intervenções dos pais? Pode exemplificar? - Na sua opinião, por que motivos não existirá maior número de pais a intervir de forma pró-activa na gestão do percurso escolar dos seus educandos? 	<ul style="list-style-type: none"> - Moradas falsas; - Encarregados de educação fictícios; - Mudança de residência da família; - Utilização de cunha; - Manter o filho com alguns antigos colegas de turma; - Positivamente/negativamente - Ocupações profissionais; - Local distanciado do local de trabalho; - Desconhecimento do modo de funcionamento das escolas
E	- Levar o entrevistado a falar sobre a influência dos pais no processo de tomada de decisão dos órgãos de gestão e administração da escola.	<ul style="list-style-type: none"> - Como caracteriza as famílias do aluno médio desta escola em termos socioeconómicos? Que tipos de profissões exercem? - Como é que considera a forma como os órgãos de gestão e administração das escolas têm vivenciado a crescente intervenção dos pais sobre a vida da escola? - Qual foi a sua experiência nesta matéria? - No que concerne ao processo de tomada de decisão dos órgãos de coordenação e direcção desta escola, como é que se consegue lidar com a pressão exercida por pais influentes e conhecedores das matérias? Pode dar exemplos? - Poderia fazer um balanço sobre a relação estabelecida entre os órgãos de gestão/coordenação desta escola e os pais dos alunos? - Gostaria de acrescentar algo a esta conversa? 	<ul style="list-style-type: none"> - Classe social média/média alta; - Profissões liberais, outras - Contentamento/apreensão - Estado de adaptação - Progressos alcançados - Aspectos positivos/negativos - Cedências; - Reacções de outros interlocutores (professores/ DT) - Aspectos positivos/negativos - Agradecer a colaboração.

**Apêndice III - Protocolo da entrevista realizado à Encarregada de Educação “A”,
mãe de uma aluna do 7.º ano de escolaridade**

L - Entrevistadora

A – Entrevistada

Duração: 60 minutos

Datas e hora: 19 de Maio de 2009, às 18h e 30m

Local: Gabinete de Economia da Escola

L – Depois irei transcrever a entrevista e dou-lhe a ler. Será assegurada a confidencialidade relativamente aos dados que permitam identificar quem foram os pais que participaram na entrevista. Inicialmente pré-entrevistei quinze pais. Depois seleccionei aqueles que se encontravam mais dentro do perfil de pais que se enquadravam nos objectivos desta investigação. Trata-se de uma entrevista semi-estruturada, que obedecerá ao respectivo guião. Já está garantida a confidencialidade, como é óbvio. Já expliquei as linhas orientadoras da investigação. Gostaria que falasse um pouco de si: quem é, profissão, situação familiar...

A - Eu sou gestora numa unidade privada de saúde, como profissão. Na outra vertente, a de mãe é prioritária, apesar de que durante o trabalho me abstraio, sem deixar de me sentir responsável no meu papel de mãe e de educadora. Eu tenho duas filhas. No momento estou aqui como representante ou como encarregada de educação da minha filha mais nova, que tem 12 anos e está no 7.º ano. O que eu faço com ela também já fiz com a minha filha mais velha, que está na faculdade, e que acompanhei sempre, sem ser uma mãe demasiado absorvente. Eu intervenho quando acho que tenho que o fazer, mas não procuro influenciar demasiado o percurso delas. Procuro acompanhá-las. Tudo aquilo que faço e que sempre fiz foi estar nas Associações de Pais. Fui Representante dos Pais, desde o princípio, no infantário/pré-escolar. As duas estiveram em colégios privados, tanto uma como outra. O que aconteceu foi que aquilo que procurei no ensino e na educação só consegui encontrar no privado. Quando elas chegaram ao ensino público... Sou muito crítica... Encontrei muitas lacunas, por isso é que decidi intervir e estar mais presente, acompanhar os seus percursos escolares. Eu

sempre tive uma vida muito ocupada, pelo que o ensino privado deixava-me mais descansada de alguma maneira. Elas estiveram no colégio até à 4.ª classe. A mais velha fez o 2.º e 3.º ciclos na “Barcelona” e, depois, veio aqui para o liceu. A mais nova teve um percurso mais ou menos idêntico. Também estive na “Barcelona” e, depois, veio para aqui. Mas estive até ao 4.º ano num colégio muito rigoroso em termos de disciplina e de regras. O que é que aconteceu quando chegaram ao ensino público? Eu sinto que há uma falta de acompanhamento numa fase de crescimento dos jovens que é tão importante, a pré-adolescência, e senti que tinha que acompanhar para tentar intervir de alguma maneira na escola. Vou ser muito sincera consigo. Sinto alguma frustração por que aquilo que eu quero - colaborar, acompanhar. Vejo que há falta de pessoas para me acompanharem. E depois aquilo que eu idealizei... Nunca consegui alcançar os meus objectivos. Consigo ver que alguns são alcançados a posteriori, depois das minhas filhas já terem passado por essa fase. Vou dar um exemplo: o uso do cinto de segurança no transporte escolar. Agora, há pouco tempo, foi aprovada legislação a impor o seu uso. Outra coisa é o ensino das línguas - o Inglês. Estamos a ver, agora, não sei se com grandes resultados, o que se está a fazer no 1.º ciclo. Outra das coisas com que eu sempre lutei, que não consegui, mas que espero que algum dia se consiga é a oferta de outras actividades extra-curriculares, que são tão importantes para os jovens se descobrirem, outras actividades como a música, o teatro... Outra coisa é a carga horária. Sou contra o excesso de carga horária no 3º ciclo. São muitas matérias e disciplinas, que não sei se interessam verdadeiramente a alguém, pelo menos da maneira como estão a ser leccionadas e que são uma maçada. Os miúdos chegam ao final do dia cansados e não sei se aproveitam as disciplinas básicas. O que eu vejo é o Governo com muita preocupação com a Matemática, a leitura. Não sei se o caminho que se está a preconizar será o mais correcto. Daí, quando estou nas associações de pais ou nas reuniões ou a representá-los, tento alertar os outros pais para ver se estão de acordo comigo... Mas resultados práticos, não sei se tenho alcançado, pelo que tenho pena se não conseguir... É isto que eu posso falar de mim em termos da educação escolar das minhas filhas e como, de alguma maneira, sou pró-activa.

L.G. - Vive perto da escola?

A - Sim, mas quem está na área de residência é a avó, que acompanha a neta ao almoço. Não foi a escola que me escolheu, fui eu que a escolhi. Agora pergunta-me

porque foram para a “Barcelona” [2.º e 3.º ciclo]. Na altura, o grupo do colégio foi e para acompanhar as amigas, naturalmente...também foram. O liceu já foi escolha tanto de uma como da outra e também minha. Também porque conhecia mais pessoas que tinham aqui os filhos, foi opção! Foi escolha e, como sabe, existe uma limitação de área de residência, mas existem maneiras de a contornar. Eu tenho a sorte de ter aqui perto a minha sogra e, portanto, ela dá-me apoio. Durante três dias da semana ela faz-me os almoços. Dá-me jeito! Uma vez vai a pé, outras vezes, se estiver de carro, leva-a, ou seja, dei a área de residência da avó, mas sou eu que estou presente como encarregada de educação.

L – Como é que a sua educanda se posiciona face à escola?

A - Ela está no 7.º ano (3.º ciclo). Foi a escola da irmã. Ela ouvia a irmã dizer bem do ambiente escolar (ela também gosta, não é tão crítica quanto eu sou). Eu sou muito crítica quanto às instalações, equipamentos. Gosto dos professores que ela tem, sem excepção. São muito interessados. A minha filha também gosta muito do grupo de professores que tem. Ela gosta da escola: veio para o pé dos grandes. Tudo é novidade e gosta. Eu pessoalmente acho que a escola necessita de grandes mudanças. Não gosto de ver esta sobrelotação da escola, não gosto de ver esta falta de funcionários, auxiliares, vigilantes. Não gosto e, portanto, acho que neste capítulo a escola tem que melhorar bastante.

L. - Como tem sido o aproveitamento?

A – Eu tive sorte. A minha filha é boa aluna.

L – No comportamento?

A – Bem comportada.

L – São assíduas, responsáveis?

A – A minha filha mais nova é o exemplo de boa aluna e responsável. Deve ter os seus quês, que os professores podem apontar mas “é assídua, é responsável.” Preocupa-se quando tem que faltar por causa do dentista em Lisboa, uma vez por mês. Para ela é um drama, pois tem que escolher uma manhã, uma vez por mês. É uma miúda muito responsável, muito competitiva. Procura sempre ter os melhores resultados e quando

não tem fica triste, mas luta por ter os melhores resultados. Não tenho nada que dizer dela.

L. – Com que imagens ficou das escolas por onde a sua filha passou?

A – Quanto à minha filha mais nova, é dela que estamos a falar, gostei muito do colégio privado. Da escola do 2.º e 3.º Ciclos não gostei do ambiente escolar. Era muito pior do que aqui, o liceu. Ela teve alguns problemas de integração devido a pressões que há nos espaços de convívio, agressividade, lutas entre os miúdos, mas em que não teve que intervir - era o grupo dos outros, muitos furtos, pequenos delitos.

L – O grande problema era a insegurança?

A – Sim, a insegurança, mas também em termos de condições: as salas de aulas sempre húmidas, frias, desagradáveis. Mas aqui também temos esses problemas. Por exemplo, no Verão, queixam-se de calor excessivo. Aqui a integração foi mais fácil, ela já vinha habituada. Aqui achou que o ambiente era melhor, mas em termos de equipamentos, esta escola está muito pior.

L. – Em termos de práticas didácticas e pedagógicas, com que imagem é que ficou dessas escolas a esse nível?

A – Fiquei com boa impressão e aqui também. No entanto, desde que houve aquela reestruturação - as aulas passaram a ser de noventa minutos - percebo que os miúdos se queixem e que seja maçador estar noventa minutos numa sala de aula, sendo difícil para os professores fazer com que eles tenham concentração e aproveitamento. Percebo que foi lógico para evitar as entradas e saídas, aquela perturbação inicial e final, mas não sei se alcançaram melhores resultados. Em termos de aproveitamento escolar, no geral, sinto que foi produtivo, tanto na “Barcelona” como aqui na Escola Secundária. As coisas têm corrido bem. Não tenho queixa. O que eu sinto, às vezes, é que ela, nas aulas de Ciências da Natureza ou de Físico-química, gostaria de ter mais aulas práticas do que só teóricas. Alguns professores estimulam, motivam mais os alunos com projecções de filmes, trabalhos alternativos, etc. É diversificando o tipo de trabalho que se faz na sala de aula e que se pode motivar mais o aluno. Ela queixa-se em relação às ciências, mas na parte prática. Uma das reclamações que eu tenho desta escola é a falta de espaço para convívio e a falta de poder diversificar em sala de aula ou nas actividades extra-curriculares por não haver condições estruturais para o fazer.

L. – Se tivesse que atribuir uma classificação a esta escola, que classificação atribuiria?

A – Média. Quanto aos colégios, considero-os nível Bom. Aqui não posso considerar Bom, nem a “Barcelona” nem esta.

L – Para si o problema maior tem a ver com as condições?

A – Sim, estritamente com as condições, não com a qualidade do pessoal docente.

L. – O que considera ser uma boa escola?

A – O que considero uma boa escola? Ter bons professores, bom equipamento, bom espaço e bom ambiente dos frequentadores - os alunos sobretudo. É um conjunto de factores! Eu quero que a turma tenha bons alunos para ter sucesso, ir para o ensino superior e alcançar bons resultados na avaliação e, sobretudo, aquisição de conhecimentos. Uma coisa tem que jogar com a outra. Aliás, tem que haver um ajuste entre a necessidade de ter bons resultados e estar num ambiente em que ela seja feliz, com qualidade. Por exemplo, estas cadeiras não são ergonómicas. São jovens em crescimento! Esse crescimento é diferenciado. Uns são umas torres, outros ainda muito pequeninos, todos na mesma sala de aula. O equipamento não é adequado, ergonómico. Estas cadeiras são péssimas, ou seja, o equipamento não é bom. Não interessa só as novas tecnologias, o resto também é importante, pois passam muito tempo sentados e apoiados. O espaço não está mau, com mais uma pintura, com um melhor sistema de refrigeração ou aquecimento, também é importante. As instalações sanitárias são outro problema, sem condições higiénicas, nem dignidade. A minha filha está aqui a maior parte do dia, portanto é aqui que ela está a desenvolver-se, fisicamente, psicologicamente, em termos de aquisição de competências. É aqui que ela passa a maior parte do tempo. Ela comigo passa muito pouco tempo e, depois, dorme oito a dez horas. É importante ter bons professores, motivadores, que a façam feliz na aprendizagem que está a ter aqui e, já agora, ter bons colegas, senão é infeliz e, por inerência, tem problemas de integração. Ninguém gosta que os filhos andem com gente que não interessa, é sempre bom estar rodeada de pessoas boas.

L. – Acha que isso aqui se verifica?

A – Aqui, em termos de colegas, verifica-se. Em termos de professores, considero que sim. Às vezes sinto que há muitos que têm vontade de fazerem muito mais do aquilo que fazem. Sinto isso agora. O que sinto mais é que a escola não dá condições aos professores, nem aos alunos, aos funcionários, à equipa. Quando falo em equipa, é a equipa toda. Reduzir a população escolar de qualquer forma e melhorar o equipamento escolar: é imperdoável este tipo de equipamento. De que vale ter quadros electrónicos se as necessidades básicas de bem-estar não estão satisfeitas?

L. – O que é para si uma boa educação?

A – É aquilo que espero que a minha filha tenha, em termos das aprendizagens que faz aqui, em termos de comportamentos e atitudes, civismo.

L. – Que saídas académicas/profissionais gostava que a sua educanda escolhesse?

A – Gostava que ela tivesse uma educação superior. Em termos de área, ainda não sei. Eu não vou intervir da mesma forma que fiz com a mais velha. Posso não estar de acordo com aquilo que ela escolher, mas vou tentar não influenciar. Não vejo uma tendência muito importante nela. Tentar explorar essa tendência... Para já, é muito pequena. Está no 7.º ano. Às vezes é boa a ciências, então quer ser veterinária... Outras, quer ser médica, depois quer ser advogada ou jornalista, ou seja, parece que se inclina mais para ciências ou para o lado das letras. Ela, decididamente, não se inclina para as artes. Para Educação Física! Ela já é atleta. Eu, pessoalmente, não queria que ela fosse uma atleta brilhante. Queria que ela seguisse uma carreira. Agora qual a área, tem de ser ela a decidir.

L – Não tem área preferida?

A – Não, porque também não fiz com a mais velha.

L – Qual foi a sua experiência enquanto aluna?

A – Tive um bom percurso. Eu acho que decalquei um pouco a minha experiência pessoal. Acho que temos tendência para seguir os nossos progenitores. Estive no privado e, depois, passei para o público. Também sempre fui boa aluna e o meu pai também me deu a hipótese de escolher. Naquela altura ou se ia para direito, medicina engenharia, o que toda a gente desejava para os seus filhos. E eu também lutei um bocado contra isso e vim para Lisboa. Portanto tive um percurso escolar à minha

vontade. Estive numa boa escola. Tive bons professores, só que... Era totalmente diferente. Agora, tenho uma paixão muito grande pela minha escola. Ainda hoje tenho orgulho e, como é uma das escolas públicas que fica melhor colocada no ranking, tenho orgulho, vaidade em ter pertencido àquela instituição.

L – Já me disse que se interessa bastante. Faz parte da Associação de Pais, do Conselho Geral Transitório, faz parte dos corpos sociais da Associação de Pais. Além disso, como é que se tem processado as suas intervenções?

A – Tento sempre falar com o director de turma. Tento sempre! Sou sempre representante dos pais nessa turma. Nas reuniões, eu colaboro sempre com propostas para estimular os outros pais a agirem, a pressionarem, a perceberem porquê. Comunico com vários pais, não com todos. Tento fazer um resumo e dar algumas indicações aos pais que não vêm às reuniões. Acho que é mau quando um pai/mãe ou encarregado faltam a uma reunião... Relativamente ao Conselho Geral Transitório, sempre fiz questão em estar em todas as reuniões e participar na escolha do director da escola porque acho que vai ser uma figura determinante e, portanto, fiz questão de participar.

L – Diga-me, além de comparecer às reuniões de encarregados educação, como actua?

A - Na Associação de Pais, nós reunimo-nos, de quinze em quinze dias, duas terças-feiras por mês. Reunimo-nos e tentamos que outros Encarregados de Educação venham, mas não é fácil.

L – Já há algum tempo que é membro da Associação de pais e tem um papel muito activo?

A – Sim, quatro anos.

L – Contacta periodicamente com o Director de turma?

A – Não, não é costume, porque não sinto necessidade de falar, porque essas reuniões aparecem quando alguma coisa não está bem e, com a minha filha, não tem acontecido. Por exemplo, às vezes falo com o director de turma ao telefone. Pergunto se existe algum problema com a turma. Não tem havido, portanto não tenho tido [necessidade].

L – E quando a sua filha teve problemas de integração?

A – Aí, ia ter todas as semanas, até as coisas correrem bem.

L – E quanto ao apoio ao estudo?

A – Às vezes acompanho. Ela pede-me para corrigir qualquer coisa nos PowerPoint's, lá para os trabalhos. Por que a mais nova é mais autónoma, não sinto necessidade. Ela estuda sozinha. O que acontece é que ela, desde pequena, está habituada a fazer isso. Agora, ao fim de semana, quando está a estudar para os testes, ela pede para fazer perguntas. Faço perguntas, corrijo, nomeadamente a História - disciplina essa a que pede muita ajuda - e Geografia.

L – Participação em palestras e outras iniciativas da escola?

A - Nós temos um projecto inovador que é para o triénio: na plataforma da escola, colocar um acesso mais direccionado aos pais. Uma crítica comum a todas as reuniões é o horário que é disponibilizado aos pais: não é favorável aos pais trabalhadores. Eu percebo que é dentro do horário de trabalho do professor, só que as pessoas/pais que trabalham não têm possibilidade de virem às 12h e 35m ou 15h e 30m! É pouco provável que pais que trabalham apareçam. Depende, claro está, do director de turma. Este ano, o director de turma tem uma disponibilidade incrível, tem mesmo perfil para ser director de turma. Eu acho que os directores de turma deviam ser escolhidos. O que acontece é que alguns são porque têm que ser. Se houvesse uma comunicação/diálogo pela Internet! Alguns professores já são receptivos a esse tipo de diálogo. O que nós pais/associação queríamos era criar um sistema de comunicação para encarregados de educação, na plataforma da escola, mas que ainda não existe.

L – Contactos directos com o C E para além daqueles que são normais?

A – Só mesmo relativamente à Associação de Pais. Temos reunião ou então outros contactos. Por causa da minha filha ainda não tive nenhum.

L – Como é que sua família vê a sua pro-actividade, a sua intervenção?

A - A mais velha, lembro-me que até tinha vergonha... A mais nova já é subdelegada, já está habituada. Já na outra escola também estava habituada a intervir no grupo

dela, grupo dos colegas. A mais nova sempre me conheceu assim. Acha bem, acha que sim, ver a mãe no colégio a falar disto ou a reclamar daquilo ou a criticar isto.

L – E o marido?

A - Aceita, pois não tem disponibilidade e delega em mim.

L – Como decorreu o processo de decisão de escolha das escolas a frequentar pela sua educanda?

A – Como tive bons resultados com a mais velha em termos de avaliação escolar, ela fez o mesmo percurso que a mais velha. Na privada não, mas na pública, sim. No limite, foi repetir aquilo que tinha feito com a mais velha.

L - O que a fez tirar da privada para a pública?

A – Ela estava para ficar no privado até ao 7.º ano. Não ficou por causa de amigas que saíram. Ela quis também sair. De qualquer maneira, até ao 7º ano... E quero ser sincera consigo... Apesar de ter uma boa apreciação do privado, só até esta fase. O corpo docente no 3.º ciclo está sempre a mudar e prefiro um corpo docente estável. Se calhar, a última opção é o privado. Preferem concorrer para seguirem carreira docente. Eu percebo isso!

L. – Desenvolveu algumas diligências no sentido de assegurar vaga em determinada escola /grupo/ turma ou opção? Quais?

A – Sim, foi feito um pedido para aquele grupo que vinha, se manter. Mantiveram seis ou sete miúdas que vinham já do 2.º ciclo para o 3º ciclo. Foi nessa altura que nós fizemos esse grupo. Juntámos sete ou oito, agora já não sei, todas raparigas.

L – Razões que a levaram a tomar esse tipo de atitude?

A – Tentei de alguma maneira que quando ela mudasse de escola não fosse uma integração tão difícil. Este grupo de sete ou oito veio encontrar um outro grupo de três ou quatro com quem já se davam. Por acaso foi engraçado! Assim, pode ser benéfico, mas também prejudicial. Eu percebo que, às vezes, vir com um grupo formado pode não ser o melhor para a integração. Neste caso resultou muito bem. As coisas têm corrido muito bem. Manteve-se num grupo disciplinado, cumpridor. Foi inserido num grupo

maior, são vinte, e quatro ou vinte e cinco. Esta turma é um grupo que... Os professores, na apreciação que fazem da turma, é que é uma turma cumpridora, bem comportada, bem-educados. É o que se deseja.

L – Por exemplo não tentou colocar a sua educanda naquelas turmas de referência?

A – Não. Só mesmo com colegas.

L – Como é que os outros vêm essa sua participação e preocupação, nomeadamente os professores e a sua filha?

A – Acham bem. Os outros pais acabam por delegar em mim.

L - E os professores, de um modo geral?

A – De um modo geral, tenho muito bom relacionamento com eles, com os directores de turma, aqueles que conheci - sempre professores mulheres. Tive sempre um belíssimo relacionamento tanto na “Barcelona” como no Liceu. Também uma ou outra vez pediram o meu apoio para uma ou outra questão em que gostavam que o tema fosse falado junto dos pais.

L – E nas reuniões?

A – Em todos os anos em que estou presente em reuniões, a colaboração dos pais com o director de turma foi sempre positiva. Houve chamadas de atenção. Por exemplo, uma das questões que levamos para as reuniões é sobre a avaliação a Educação Física: não achamos que a avaliação seja favorável relativamente ao critério ou peso dos parâmetros de avaliação. É uma crítica que estamos a fazer nesta turma. Noutros casos, noutras turmas... Eu lembro-me de Matemática com uma professora que, nós pais achámos que não era correcto que não avisasse da data dos testes - criava uma grande ansiedade nos miúdos. Ela achava que era para os miúdos estarem sempre preparados para os testes e nós pais achávamos que essa falta de programação incutia nas crianças não uma preocupação para terem a matéria em dia, mas sim ansiedade, ansiedade que, isso sim, prejudicava os resultados.

L – Fora da escola, as actividades que desenvolve com a sua educanda ou que planeia são pensadas considerando os resultados que esta possa vir a atingir?

A – Mas, as actividades que têm são mais físicas. Tem três treinos de ginástica por semana e joga voleibol aqui no desporto escolar. Chega muitas vezes a casa estoirada.

L – Que balanço faz da sua participação na gestão da vida escolar da sua educanda?

A – Acho que participo bastante. Tenho uma preocupação constante e sei sempre quando ela tem testes. Pergunto como as coisas estão a correr. Pergunto pelos trabalhos de casa, claro que sim. Já perdi o hábito de ver os cadernos dela. Neste momento ela faz uma boa agenda dos testes dela. Pergunto como é que estão a correr as coisas, ou seja, acompanho, mas não ando muito preocupada. O resultado é positivo, sim.

L – Acha que os resultados que ela tem obtido, em parte se ficam a dever à sua proximidade?

A – Os resultados são consequência do trabalho dela, daquilo que ela é como aluna.

L – Na sua opinião porque motivo não existirá maior número de pais a intervir de forma activa na gestão do percurso escolar dos seus educandos?

A – A culpa divide-se entre os pais e a escola, mas a escola tem uma grande culpa. A escola não se abre aos pais. Por mais que se diga que faz parte dos objectivos e dos planos, é mentira. A escola... Desde o momento em que não há espaços/tempos para os pais poderem vir... Há um portão fechado para os pais. Os pais só vêm à escola quando existe algum problema. Aí podemos criticar os pais por que eles não vêm, por que não querem. Não é bem assim. Quando é que são chamados à escola? Uma vez por período lectivo, não é? Ou seja, na reunião de pais. Ou, então, quando alguma coisa está mal. Ou seja, numa escola onde até a população estudantil não é grande problema, em termos de disciplina, quando é que os pais são chamados? Também não proporciona o acompanhamento regular por causa dos horários dos directores de turma - não é favorável à vida pessoal de cada um - e porque obriga os pais a virem quando quer penalizar pela indisciplina dos filhos ou por algum acidente.

L – Comparando a participação dos pais na escola, a reuniões, com a participação que eles têm noutras escolas, acha que existem diferenças ou não?

A – Só posso comparar aquilo que conheço. O que eu conheço é a preparatória de “Barcelona”. A assiduidade dos pais às reuniões era semelhante. Nas turmas da minha filha, os pais sempre foram muito participativos. A maioria dos pais vai às reuniões quando é chamado.

L – O que gostaria de acrescentar a esta conversa?

A – Não sei. Eu acho que focou o interesse dos pais na escola. O que me move a intervir... Se é esse o seu objectivo, apurar a intervenção dos pais na escola, saber o que eles gostam ou não gostam e o que é que me move: estar na escola, o tentar estar mais presente. É a escola que não convida e que não se abre ou não tem capacidade para convidar. Também pode ser falta de capacidade da escola em perceber isso. É porque a escola não está mais disponível para os pais. Em todos estes anos, que já são sete, que eu estou nesta escola, a única vez que eu senti que os pais queriam e que a escola queria que os pais viessem, em que a vontade era mútua, foi num caso de saúde – a meningite. O Auditório foi pequeno para conseguir receber todos. Os pais estavam muito preocupados com a hipótese dos seus filhos serem contagiados. Estavam preocupados em saber quais as medidas que a escola e o delegado de saúde tinham tomado para evitar possível contágio, ou seja, a escola quis que os pais viessem e os pais queriam vir. Foi uma das poucas situações em as vontades se encontraram. Eu sei, por conhecimento de casos concretos, que, noutras, os pais não vão à escola, mesmo quando são chamados, obrigados a ir. Fogem da escola pais com problemas, famílias carenciadas. Aqui, nesta, isso não acontecerá tanto. Não sei! Nesta escola conheço uma situação específica de uma viagem de estudo que correu mal e de um pai em que o filho era um dos implicados nos desacatos que admitiu que era a primeira vez que entrava nesta escola e porque queria contestar, que a escola também tinha culpa. Há culpa dos dois lados, mas se a escola quer ser uma escola completa tem que trabalhar para fazer com que os pais também façam parte da população escolar.

Apêndice IV - Protocolo da entrevista realizado ao Encarregado de Educação “B”, pai de 2 alunos a frequentar o 11.º ano de escolaridade

L - Entrevistadora

B – Entrevistado

Duração: 80 minutos

Data e hora: 21 de Maio de 2009, às 14h e 30m

Local: Gabinete de Economia da Escola

L - Não sei se se recorda mais ou menos do que se pretende realmente com esta investigação, mas basicamente é isto, portanto, o meu trabalho está centrado em conhecer como os pais proactivos gerem o percurso escolar dos seus educandos e os objectivos visados nesta entrevista é compreender quais são as representações dos pais em relação à educação e aos estabelecimentos de ensino, compreender como é que eles actuam no que diz respeito ao percurso escolar dos seus educandos e, por outro lado, propiciar um espaço de reflexão sobre os resultados obtidos com a intervenção dos pais na gestão do percurso escolar dos seus educandos. Estes são os três grandes objectivos da nossa entrevista, que é semi-directiva. Tenho aqui um guião já feito, vou pôr o guião assim de maneira que possamos os dois vê-lo, não tendo nada de muito especial. A primeira questão já ultrapassámos: era permitir autorização para gravar a entrevista. E pronto, passávamos para a caracterização do entrevistado, pedindo-lhe que falasse um pouco de si, em termos de profissão, embora já a saiba à partida, idade, situação em termos familiares...

B - Penso que o facto de, digamos, ser professor e de conhecer o funcionamento da nossa intervenção como professor dá-me a possibilidade de conhecer por dentro todos estes mecanismos e, no caso concreto, de ser director de turma. Conheço bem todos esses aspectos que têm a ver com a intervenção dos pais. Tenho perfeita consciência disso. Tenho procurado ao longo do tempo com os meus filhos, o mais velho...

L - Já sei que é professor de Sociologia, numa escola aqui ao lado, e reside...

B - Aqui próximo...

L - Na área da escola?

B - Não é propriamente na área da escola, mas é muito perto, é próximo do Cinema “Avatar”, portanto, não é... A rua é pertinho, mas não é.

L - De qualquer das maneiras, reside numa área de residência que não está abrangida por esta escola?

B - Exacto. Foi uma opção nossa, eles virem para aqui.

L - Tem 3 filhos. Casado, não é? Só para nos situarmos mais ou menos. Lembro-me disto tudo, mas é para ficar mais ou menos registado. Sei que tem aqui dois filhos na escola, em áreas diferentes, artes e ciências. Estava colocado no singular, mas se calhar a situação é diferenciada, não é, pois os dois filhos não são exactamente iguais. Como é que eles se posicionam em relação à escola, digamos, assim?

B - Em relação à escola...

L - Estão no 11.º ano.

B - Em relação à escola... Desde o 7.º estão bem integrados. São uns jovens que até ao 9.º ano estiveram juntos, digamos. O aproveitamento deles foi muito próximo. A partir do 10.º ano, cada um seguiu a sua área, pronto, o “G” que está em Artes, tem hoje um aproveitamento muito melhor do que o “H”, que está em ciências e isso, se calhar, tem duas causas: por um lado, a opção muito séria que ele fez claramente para esta área, a grande motivação que tem e, por outro lado, digamos que o grau de maturidade que ele próprio tem vindo a desenvolver e que, portanto, digamos que é, que está um jovem de 16 anos... Um homenzinho! E isso faz a diferença relativamente ao “H” que, digamos, até ao 10.º ano e 11.º tem sido um aluno mediano, embora a área seja mais trabalhosa e mais difícil, é verdade...

L – Está em ciências, não é?

B - É verdade. Mas pronto, o “H” está mais imaturo, as duas coisas são simultâneas. E, portanto, o aproveitamento não é tão bom.

L - Este que está em ciências é menos responsável, é isso, do que o outro?

B - *É mais imaturo. Ele não consegue ainda dar resposta, digamos, às várias questões que se lhe são colocadas de forma eficaz como o irmão consegue.*

L - Por exemplo a Filosofia, talvez?

É o Português e a Filosofia. Nestas duas, então, o “G” tem 18 e 19 e o “H” tem notas mais baixas. Portanto nota-se que não sente aproximação para essas disciplinas. Faz, decora, não interioriza, não compreende, sente uma certa... Não sente aproximação. Além disso, há outro aspecto que penso que tem ajudado muito o “G”, que é o facto dele desde o 7.º ano ter começado a fazer teatro. Portanto, esse facto tem-no ajudado bastante em termos do aproveitamento, da atitude, porque ele, digamos, aprende a desempenhar os papéis e fica a conhecer as matérias, os conteúdos, tem uma facilidade enorme em decorar os textos. Ele decorou o Frei Luís de Sousa. Ele fez essa pecinha, mas este ano fez o (...) com um grupo da [Escola] “Huelva”. Fizeram e desenvolveram isso. Fizeram a encenação. Isso confere-lhes uma certa maturidade, contribui para a atitude dele e a facilidade que ele tem em relação ao Português, em relação à Filosofia. E não é decorar, é compreender efectivamente as matérias. Há diferenças...

L - Eles têm um perfil diferente em termos de maturidade. E em termos de relação que eles têm com a escola? Também é diferente?

B - *Quer dizer, aceitam, não põem em causa coisa nenhuma, agora o “H” não consegue tanto. Pela experiência que tenho com o mais velho que está a acabar optometria, há que dar tempo. Há que deixar que eles dêem o salto, façam clique. Cada um é como cada qual. Procuro com a mãe ajudar no que podemos, dar espaço para eles viverem e fazerem as suas asneiradas e perceberem que há coisas que podem ou não devem fazer, mas isso tem que ser um percurso também deles. Portanto, não há uma intromissão, existe sim um certo distanciamento. Existe um apoio sempre que é necessária qualquer coisa da nossa parte.*

L - A mãe é professora?

B - *É sim, na [escola] “Huelva”.*

L - Eles vieram primeiramente da [escola] “Mérida”?

B - *Com o primeiro não foi nada assim. Nós não conhecíamos isto, tínhamos acabado de chegar aqui com o “M”. Nós moramos ali mesmo junto ao “cinema”, mesmo em*

frente à escola de condução. Estávamos ali mesmo em frente à escola primária. A escola estava ali, foi só meter no Infantário. Foi conveniente. Quem nos informou também não soube dizer assim grande coisa. O percurso do “M” foi um pouco menos pensado. Ele esteve ali na primária, esteve na preparatória de “Barcelona”, depois no Básico esteve na “Huelva” e, depois, no secundário foi para a escola “Vigo”, para a área de Informática. Foi exactamente nessa altura que se soltou porque até aí ele sentia-se atrofiado connosco, ali os dois, na escola. A mãe é que quis que o filho fosse para ali. Não achei bem mas, pronto, a mãe achou. Mas existem coisas que temos que fazer, aprendemos com a experiência. A opção deles [os filhos mais novos] foi uma opção pensada. Começaram na primária que foi de facto muito bom, depois, na “Mérida” continuaram e depois, aqui, tiveram outro tipo de encarregados de educação.

L - Como já vimos, têm dois percursos diferenciados de acompanhamento, se calhar até em termos de opções de escolha de escola, mas então com que imagem é que ficou dessas escolas que os seus educandos frequentaram?

B – Correu muito bem para eles e para os colegas deles, na altura. Foi uma experiência ótima.

L - O que é que o levou a considerar que foi uma boa escolha?

B – A primária foi muito importante: a capacidade deles, a capacidade de trabalho que eles tinham que o outro nunca teve; ficaram com umas bases muito boas, na primária. E, depois, no preparatório fez-se a continuidade e quando chegaram aqui não notaram muita diferença. Agora uma coisa que eu noto hoje, se calhar, e que teve alguma influência, digamos para justificar a proximidade das notas até ao nono ano. O outro, o “G” ajudava, e eles trabalhavam muito em conjunto, o “G” ajudava muito o “H”. Eu digo isto porque, hoje, eles estão mais autónomos, mas mesmo assim, naqueles disciplinas em que o “H” tem dificuldade, como a Filosofia e o Português, o “G” ajuda o irmão. O “H” é um rapaz que, em relação à Matemática tem uma facilidade enorme. Em relação à Física, hoje teve um teste de 17 valores. Nessas disciplinas assim não tem dificuldades. Tem dificuldades nas outras. Porquê? Ainda não sentiu o gosto pela leitura. Ele vê-me a ler aqui, mesmo a escrever. Disse-lhe tanta vez, etc. Ele ainda não percebeu a importância da leitura em si. Lê muito pouco, enquanto o irmão lê com

gosto. Quando tem alguma coisa vai para a biblioteca, lá para baixo, fazer aquelas formaçõezinhas, e ele não, mas não podemos obrigar.

L – Mas o que é que são as mais-valias dessas escolas? Já vimos que os resultados alcançados pelos seus educandos são positivos, mas o que é que valorizou mais, o que sobressai mais nessas escolas que o tenha levado a ficar satisfeito?

B – O trabalho da escola, a organização das escolas, quer na primária... Digamos, escola organizada de modo a poder fazer com que os professores possam estar em condições de dar o seu melhor, com gosto, satisfação e prazer, digamos, para que os alunos possam aprender da melhor forma possível. Isso eu sentia no básico, na primária e, depois, também na preparatória. Eu ia às reuniões e via-se a preocupação das pessoas, dos professores a tentar dar o melhor de si, numa situação global, digamos, como resultado do empenho, da dedicação, do trabalho dos professores, com um nível muito bom.

L – Digamos, assim, nunca teve a tentação de influenciar a formação da turma, em, por exemplo, tentar escolher a professora do seu educando?

B – Isso aí até é uma situação com que eu não concordo de maneira nenhuma. Nunca avancei para além desse limite: saber, na altura, que escolas eram referenciadas e, portanto, foi a opção da escola e mais nada.

L – E o tipo de alunos que frequentava essas escolas, também teve alguma influência na escolha?

B – As conversas que os pais tinham uns com os outros, portanto, na primária, o grupo de colegas e amigos com quem nós privávamos. Nós falávamos e apontávamos e a escola acabou por surgir e a maior parte dos alunos da turma acabou por seguir para a “Mérida”.

L – Não fez nenhum requerimento, uma mãe por exemplo disse-me que na “Barcelona” tinha feito um requerimento a pedir que um grupinho de meninos amigos ficasse na mesma turma. Nunca usou esse expediente? Isso existia na altura?

B – Eu acho que não! Não tenho ideia nenhuma! Houve a preocupação de dizer à professora que os miúdos iriam para a escola tal.

L – Foram todos em blocos, aqui não houve interferência da sua parte?

B – *Eles tiveram logo o cuidado de juntar grupos de 4/5 meninos em cada turma. Não houve nenhuma interferência da minha parte.*

L – Falámos um pouco sobre o passado. Como é que vê esta escola? Que ideia é que tem dela?

B – *É ótima a frequência da escola. É obvio que há sempre questões. Se a conhecermos bem, se estivermos por dentro, encontramos sempre este ou aquele aspecto que não funciona tão bem. Gostávamos que funcionasse melhor.*

L – O mais e o menos positivo, por exemplo?

B – *Acho que é notória a preocupação dos professores relativamente a exigência, o grau de exigência que a escola tem e os professores. Isso vai para além de cada um dos professores. Existe uma preocupação da escola e dos órgãos da escola em que de facto, e estou de acordo com isso, os alunos tenham que trabalhar, aprendam a trabalhar, a estudar e a valorizar-se, sinto que isso é muito positivo. Bom, se calhar, em algumas situações pontuais pode haver excessos, eventualmente, em algumas situações particulares, que eu considero pontuais. Existe a situação de colegas [professores] que estavam quase a sair, a aposentar-se que, digamos, eu notava que a atitude era um pouco diferente. Não quero estar a particularizar, são situações que, em termos dessa exigência, por exemplo, eu noto que, se por ventura o “H” tivesse tido uma professora de Português mais nova, com mais vontade de trabalhar, mais arrojada, o “H” não teria descambado, não teria descambado para um certo desinteresse. Mas, pronto, isso é uma coisa que faz parte do passado e não interessa e há que tentar ultrapassar e resolver. O “H” está a ter apoio por fora e nós tentamos que ele consiga ultrapassar isso, em termos de exigência. Se calhar, em termos de situações de indisciplina, eventualmente. Mas isso é algo que não existe só aqui. Eu não tenho conhecimento, aqui na escola, mas pronto eu penso que pode haver situações em possa haver uma certa conflitualidade entre a própria exigência dos professores ou do Conselho Executivo no cumprimento de determinadas normas por parte dos alunos e, portanto, haver aí uma fronteira difícil de eles entenderem esse grau de exigência, quer em termos do cumprimento das normas. É capaz de não ser significativo, é capaz de ser pontual e que a escola tem vindo a saber resolver. Nada que seja preocupante! Preocupante é entrarem aí indivíduos, como entra ali na “Huelva”, pessoas que não*

têm nada a ver com escola e que vêm perturbar o normal funcionamento e destabilizar um pouco.

L – Aqui nunca chamou a atenção para essa questão?

B – Ao nível dos Directores de Turma, sim, tenho dado esse tipo de informação. Continuo a chamar a atenção sobre a falta de empregados, de vigilantes e das entradas e saídas e essas coisas. Isso é preocupante, não é? Uma pessoa tem algum receio que aconteça alguma coisa. Podem ser assaltados, porque já o foram, aqui na escola. Identificámos o indivíduo que ao longo de três dias assaltou. Foi comunicado à escola e foi também levado a tribunal. O rapaz foi apanhado e o processo seguiu os trâmites todos.

L – Acha que aqui existe mais ou menos segurança do que nas escolas mais próximas?

B – Na “Huelva” é capaz de haver menos segurança do que nesta escola em termos físicos já que aqueles varões são mais baixinhos e fácil a entrada ali na escola. A outra é a questão dos funcionários - é um problema geral e é difícil quantificar.

L – Aqui nunca chamou a atenção para essa questão?

B – Eu estou convencido que deve ser muito mais difícil entrar aqui. Estou também convencido que aqui, agora é muito mais difícil de assaltar do que há alguns anos atrás. Lá não, mantêm-se quase na mesma.

L – A nossa escola é bastante perto da sua escola, terá esse factor influenciado na escolha? Havia outras escolas?

B – Mas isso é um factor perfeitamente secundário. O facto de sermos professores na “Huelva”, eles podiam ir para ali também. Porque a experiência com o outro não foi muito boa, portanto, não quisemos repetir isso. Depois vir para vós, pensámos que a “Toledo” tinha todas as condições para garantir um bom percurso escolar, portanto, nunca pensamos em outras hipóteses.

L – Mais uma vez, a qualidade dos alunos que frequentam esta escola influenciou ou pesou na decisão?

B – *É evidente que sim, a minha experiência aqui como professor foi muito boa a esse nível, portanto, tenho presente os anos que aqui estive e em que a qualidade dos alunos é maioritariamente superior àqueles que frequentam a outra. Pelo menos na minha experiência, ali as turmas têm bons alunos, há bons alunos em todas as turmas, mas aqui em termos quantitativos é mais notório do que ali, onde é mais difuso.*

L – A minha pergunta, tem dois sentidos, uma é em termos de resultados escolares, a outra é que tipo de alunos, as famílias dos alunos.

B – *A preocupação foi em termos de resultados escolares, obviamente que o resto vem por acréscimo. Em relação às famílias isso não me afectava nada. Portanto, por isso, iria tanto para uma escola como para outra. Nunca defendi qualquer tipo de elitismos, portanto, isso não se colocava nem se coloca, portanto o ambiente a esse nível é saudável.*

L – Qual é a importância que atribui ao processo ensino-aprendizagem proporcionado pelos estabelecimentos de ensino, de um modo geral?

B – *Acho que, atendendo ao momento difícil em que as escolas estão - perturbadas com o processo de avaliação, com o qual que eu discordo completamente - e até que ponto isso tem vindo a afectar de forma negativa o trabalho dos professores e o trabalho dos alunos... Agora, de um modo geral, as escolas públicas têm condições para poderem proporcionar aprendizagens de qualidade aos alunos. Agora existem escolas que terão mais condições do que outras. Existem escolas que terão melhores quadros do que outras. Existem escolas que conseguem ir mais além do que outras. Também notei. Antes de morarmos aqui, estivemos em Lisboa, “Cassiopeia”, e então senti uma diferença muito grande de “Cassiopeia” para aqui. Portanto, isto foi em 89. De facto senti uma diferença muito grande. Os alunos ali, num meio urbano mais acentuado, em que eles tinham outro tipo de intervenção, outra postura, uma pessoa conseguia ir mais além do que aqui em “Polar”. Ao longo destes anos todos, nota-se que aqui, na zona de “Polar”, existem muitas carências, existem algumas coisas em que se podia ir mais além. Aqui, digamos, esta escola acho que deu uma resposta muito importante e eu sinto-me feliz por ter ajudado um pouco a fazer essa mudança. Estava aqui o antigo reitor, o professor “I”, estávamos em 89, uma altura em que se falava do pior quanto à escola. Existiram vários conluíus. A inspecção chegou a andar por aqui e tudo. Havia professores aqui na escola que montavam esquemas, principalmente à noite, davam*

notas baixas aos alunos para que os mesmos fossem para outro colega. Havia cadeias montadas de explicadores profissionais. Portanto isso foi denunciado publicamente aqui por... Veio cá a inspecção, como no ano que eu aqui estive e que estive no Conselho Executivo. Foi um ano inteiro de inspecção. Essa situação, com outros casos que existiam na escola de comportamentos menos correctos por parte de empregados e professores... Isso foi um período, mas deu-se uma volta muito grande. Eu ajudei um bocadinho, mas o grande mérito é das pessoas que continuaram aqui e têm feito um trabalho muito bom. E eu penso que apagaram essa fase menos boa que a escola teve do 25 de Abril até ao fim dos anos 80. Eu estive aqui durante 3 anos, estive no Conselho Executivo só 1, mas por problemas de saúde tive que sair. Foi muito trabalhoso, nunca mais repeti a experiência, nem quero. Foi doloroso, foi importante, positivo mas foi muito doloroso para mim. Eu estava aqui há um ano, depois percebi, como outros professores que aqui estavam, o descontentamento. Senti que me deixei envolver em relação à escola de uma forma um pouco ingénua, numa situação em que as pessoas me empurraram para uma chatice, que era eu conhecer aqui isto em condições e, portanto, as coisas não correram tão bem. Como houve inexperiência da minha parte e que noutro trabalho desse ano, que eu tive, eu sai esgotadíssimo. Não consegui continuar mais! Foi bom por que daí resultou uma viragem da escola para os colegas que continuaram e bem e que hoje é uma escola de referência muito importante aqui na cidade.

L – E a escola privada, falou há pouco dela, como a vê?

B – Na nossa cidade as escolas públicas têm uma grande expressão, a não ser noutros graus de ensino, mais básicos, tais como os colégios. Ainda temos uma expressão interessante! É obvio que há pais que preferem e podem fazer outras opções. No entanto, eu acho que escola [pública] poderia continuar a funcionar e não estar a ser estrangulada como está a ser, para vir a ser substituída pelo ensino privado. Isto é 8 ou 80! Não se sabe gerir situações que pudessem permitir que há pais que podem e querem colocar os educandos no privado, quer seja no ensino ou noutra área qualquer, que não tenham condições ou que achem a experiência educativa numa escola pública mais enriquecedora para os filhos, deveriam fazer essas opções. E daí que respeito quem faz e quem pode, principalmente, quem pode. Agora uma escola pública tem muito mais potencialidades do que a escola privada, nomeadamente aqui na cidade. Esses colégios são minoritários por aí fora, mas, contudo, o que tem vindo a acontecer é que estão a

anular lentamente a escola pública. É obvio que se está a abrir caminho para a escola privada.

L – Afinal de contas o que é uma boa escola?

B – Uma escola que permita aprendizagens escolares de conteúdos e permita também vivências dos alunos, uns com os outros. Essa aprendizagem da relação que os mesmos estabelecem uns com os outros, que estabelecem com os professores, digamos, que de facto essa questão da exigência é importante e, portanto, esse grau de exigência é diferente. Os alunos, se calhar, as taxas de sucesso são sempre boas ou maiores, um pouco diferente. Um ambiente de trabalho - difícil para o aluno perceber que tem que trabalhar, sacrifício - para eles saberem que têm que se sacrificar. Não é agora porque se paga, passa sempre. Essa é a modalidade que eu não acho bem, não concordo de maneira nenhuma, com essa visão, que com o dinheiro se pode fazer tudo. Eu tenho a experiência dos meus filhos. Este mais velho foi o mais difícil de todos, mas está em optometria. Tem sido com as experiências dele e cabeçadas dele... Escolheu um rumo na vida escolar e, pronto, tem perspectivas de futuro, muito animadoras. Ele é que tem... Primeiro, na “Vigo”, criou o seu espaço os seus amigos. Depois lá teve que se desenrascar. Agora estar ali numa protecção familiar e não dar espaço para eles crescerem. Esses são problemas das elites que gostam - também tem vantagens - de assegurar mais facilmente o futuro profissional, mas não me vejo nessa situação. Não posso deixar de os deixar andar ao ritmo deles e nós vamos que ter quer estar pertinho para os apoiar, encorajar e sempre que pudermos dar o nosso apoio para o que é necessário.

L – O que é para si uma boa educação?

B – É essa que tem uma vertente de aprendizagem escolar, mas que permite essa ligação afectiva aos colegas e professores e, se isso se verificar, nós em casa conseguirmos dar essa estabilidade afectiva. A questão afectiva para mim é muito importante: que eles se sintam bem afectivamente em casa e na escola, com tudo o que tem de dificuldade e sacrifício. Isso é muitíssimo importante porque eles conseguem aprender a ultrapassar os obstáculos que se lhes deparam na sua vida.

L – Que tipo saídas académicas e profissionais gostaria que os seus filhos seguissem?

B – Não fui com o mais velho... A motivação que ele tem, é dele. Não interferimos na opção dele. Ajudamos, demos todo o apoio - pesquisas para o orientar na internet, mas nunca estivemos à frente dele. Temos a nossa consciência tranquila! Ele é também um bocadinho especial e, portanto, ele sempre foi um bocado irreverente. Ele sentiu necessidade de se afirmar e de ser ele próprio a fazer as suas escolhas. Lá em cima [“Vigo”] tinha escolhido a Informática, mas chegou a certa altura e disse: “Não é isto que eu quero no futuro!” Tinha programação e tinha não sei o quê. Andou ali a arrastar-se um bocadinho e não gostou. Ainda bem que foi no secundário, se fosse na universidade teria sido pior como a alguns. Então as margens de saída dele não foram muitas. Fez algumas opções como a Física e a Matemática, mas depois aquelas disciplinas das Biologias não as teve. Tem tido algumas dificuldades lá, precisamente por isso. Não as teve nem no 11.º, nem no 12.º ano. Tem superado isso! Ele é muito extrovertido, muito aberto. Nunca se tinha visto fechado, agarrado a um computador. Gosta de conviver e de se relacionar, não sei se teve alguma relação directa. Às vezes começo a pensar cá comigo o que pode ter ajudado nessa decisão. Mais ou menos nessa altura tive um problema na vista, tive que ser operado, tive um buraco, uma rotura ocular aqui na retina. Estive quase a perder a visão e, sem querer, dei comigo a ver 10% da vista direita. Fazia consultas regulares, tinha ido a um médico há um ano, descansadamente e, de repente, acontece aquilo. Vou a um médico, num dia que tinha ido com o meu filho ao futebol. Digo que não estou a ver nada: - “Não estou a ver os jogadores a jogar. O que se passa?”. E ele disse-me: - “Tens que ir a um médico.” Foi quando fui ao médico e o próprio disse-me que era mesmo isso, uma ruptura na retina, estava a ver a 10 %. Fui logo encaminhado para resolver isso em Lisboa. Pronto! E felizmente, as coisas correram bem e a recuperação foi muitíssimo boa. Agora se pesou alguma coisa na opção dele, não sei. Está onde quer e gosta. Está muito satisfeito, faltam-lhe 4 cadeiras para acabar. Fomos a Aveiro à bênção das fitas. Sentimos uma satisfação muito grande. Aquilo lá é uma cidade que vive dos estudantes universitários, é uma família, muitos deles. Estão longe, ajudam-se muito uns aos outros e o ambiente tem-no ajudado a crescer. Como pessoa está muito responsável. Durante alguns tempos andámos um bocado tremidos com ele. Está a ver! Foi a ida para lá. Foram amigos que o ajudaram, amigos que deram um empurrão grande. Foi um ano que ele perdeu, que ficou pendurado com Física, magoado, sentido porque os outros seguiram e ele ficou a marcar passo. Foi à custa dessas coisas que ele aprendeu. E diz-me, ainda hoje: - “Ainda bem que eu perdi lá no secundário, ainda bem que eu andei perdido no

secundário, mas hoje sinto que tenho maturidade para estar a viver aqui, longe de vocês, uma formação universitária porque existem aqui colegas meus que têm 20 e 21 anos e estão ali perdidos”. São muito novos, se não têm um apoio, se não amadureceram já e caem numa cidade, numa casa, num ambiente... Alguns ou muitos acabam por se perder porque não estão preparados, nem têm maturidade para viver situações diversas. Não sabem ainda o que querem e andam por ali a navegar à deriva. Bom, foi este o percurso dele. Para estes também não vamos estar a incutir. O “H”, acho que é um erro! Não sei! Com melhores notas a Física do que a Biologia, está a apontar para uma opção na área da Biologia. Está a pensar, por exemplo, no Nutricionismo, Educação Física ou algo que tenha a ver com o corpo humano, enfim. No entanto, tem algumas dificuldades na aprendizagem da Biologia, aquilo também é Geologia. Está tentado onde tem mais dificuldades, mas é para aí que ele quer ir. São coisas que a gente ainda tem que falar. O outro, não estou grandemente preocupado porque, enfim, tanto está com um pé nas artes, no desenho, como com um pé no teatro e, portanto, não me surpreende que ele amanhã queira pensar em, se calhar, fazer um curso de teatro, nessa área. Se for aquilo que ele quer mesmo, não vou contrariá-lo. Ainda estão no 11º ano, ainda vão aprender muitas coisas e nós vamos estar ao lado e não a impor.

L – Qual a sua experiência enquanto aluno?

B – Foi num período antes do 25 Abril em que os pais tinham pouca instrução. O meu pai era alfaiate, a minha era doméstica. Tinham pouca instrução. Vivia numa aldeia do Alentejo, Cercal do Alentejo, e os meus pais tiveram o mérito, a coragem de dizer: “Vamos mudar para Santiago do Cacém.” Eu e a minha irmã fizemos a nossa aprendizagem, ali em Santiago. Não é o mesmo edifício, portanto a Escola Secundária de “Compostela”. Eles proporcionaram-me essa formação, mas fui um pouco irregular. Irregular porque não havia muito apoio desse tipo. O meu pai vivia pensando no trabalho porque era uma actividade muito delicada e ele trabalhava imenso. Não só não tinha conhecimentos que pudessem ajudar, mas, por outro lado, em termos de pedagogias também era coisa que não o preocupava. A preocupação era mesmo monetária para nos poder dar condições para nós irmos o mais longe possível. E nesse sentido, foi um pouco irregular, quer o meu, quer o da minha irmã, mas fomos fazendo, o quinto ano em dois anos, o sétimo ano, na altura, também em dois anos. Não foi um percurso certinho, foi um percurso mais estendido. Não fui um bom aluno, mas também

decorreu da minha própria evolução/crescimento. Eu acho que só cresci verdadeiramente quando fui para a tropa e foi lá que eu aprendi. Digo sempre isto porque, até lá, vivi sempre próximo deles. Depois, quando fui para a tropa e para a Guiné, aí, foi um choque. Primeiro a tropa cá e depois a guerra lá fora. Foi a minha aprendizagem de vida, pois, tudo o que eu pensava que a vida era: muito fácil, boa, eu sei lá. Tinha nascido num berço de ouro e que tinha acesso a muita coisa, tudo isso foi posto em causa. Eu penso que essas experiências foram muito dolorosas para mim, mas que foi uma escola de vida durante dois anos.

L – Quando voltou, foi para escola?

E – Sim. Comecei a estudar e a trabalhar. A minha relação com a escola e os professores foi boa. Ainda hoje fazemos o nosso almoço anual dos antigos alunos do colégio de “Granada”.

L – Como é que tem acompanhado o percurso escolar dos seus educandos?

B – Conversando, na base do diálogo. Tenho receio de ao estarmos a dizer eu ou a mãe... Vamos falando. Prefiro que eles ajam, conversem com os colegas, outras pessoas. Não vou impor, mas estamos sempre, em qualquer momento, a conversar sobre as situações. Em relação ao “H”, hoje veio todo satisfeito, tinha tido num teste de Física Bom e na Biologia é aquele problema de sempre. Com o “G”, como é que vai ser, não sei. Por mim seria uma opção seguir por uma área do design e, depois, complementar com o teatro. Seria, se calhar, uma opção melhor. Tenho receio que interprete isso como estando eu a impor qualquer coisa. Não sou capaz de o fazer. Tenho amigos dirigistas e eu acho que não sou. Eles têm que decidir, mesmo mal. Vamos estar atentos, participar, apoiar, vamos tentar que as coisas não sejam muito diferentes daquilo que eles acham ou que eles pretendem, ainda que com todas as interrogações e aquilo que nós também achamos. Será nesse diálogo que tem que existir e que se tem que encontrar soluções para as opções deles, para as áreas deles. Estou muito preocupado com o “H”, pois não tem maturidade nenhuma. Se calhar não fazia mal nenhum chumbar um aninho. Quanto ao “G”, penso que tem todas as condições para fazer o 12.º ano com boas médias e ser capaz de ir para qualquer lado. Tem maturidade para o fazer. Neste momento já não dou explicações, nem vou ver o caderno, mas já cheguei a fazê-lo. Isso tem a ver com o ser professor - defeito de formação. Até ao ano passado, ainda o fiz, em algumas disciplinas, tais como,

Filosofia, as disciplinas novas que tinham. Uns e outros, eu comecei por os ajudar, mas agora já não - quem fazia este trabalho era eu.

L – Quando contacta a escola é para aparecer nas reuniões? Em que momentos é que participa?

B – Tem sido muito pouca a participação. Felizmente é para vir às reuniões e falar com directores de turma. São esses os contactos periódicos que tenho porque, de facto, não temos muito tempo para ter outro tipo.

L – E o Conselho Executivo?

B – Não tenho necessidade de o fazer. O facto de estar por dentro, permite-me conhecer muitas coisas. Permite-me ter outro tipo de informações, saber como as coisas funcionam e, portanto, não foi preciso ir ao Conselho Executivo.

L – E fala com os professores dos seus educandos, uma vez que é da classe profissional? Costuma perguntar-lhes algo quando os encontra?

B – Por uma questão de feitio, quando houve essa experiência, não chateamos. Se algum colega nos dizia alguma coisa, tudo bem. Agora nós irmos interferir! Não tenho feitio para isso. Mas sabemos de pessoas que interferem de forma activa para pressionar colegas das formas mais diversas quando os filhos estão na escola. Não o fiz e reprovo esse tipo de procedimento.

L – Participou ou participa nas associações de pais ou noutras representações dos EE?

B – Como o tempo é tão pouco para a nossa relação familiar... E, depois, ia fazer um mau desempenho em relação a isso. E, depois, iria roubar... Ia de algum modo afectar o funcionamento da estrutura e de todos os seus processos. Nestas condições não pretendo colaborar.

L – Quando acompanhava os seus educandos em casa, dando-lhe algumas ajudas nomeadamente na compreensão das matérias, como eles viam esse acompanhamento?

B – Eles pediam. Em relação à Geografia era a mãe que ajudava. Noutras áreas, noutras disciplinas ajudávamos. Mas isso foi desaparecendo. Eles pediam, mas

deixaram de pedir com o tempo. Sinto que eles são autónomos para fazer o seu trabalho. Não preciso de ir ver. Às vezes pergunto qualquer coisa: - “Como é que isso vai?” Mas já não interfiro.

L – O que é que o levou a escolher esta escola, como foi o processo de tomada de decisão?

B – No ano em que aqui estive, uma colega que depois acabou por vir para aqui pediu-me para que a filha viesse aqui para a escola. Eu estava no Executivo, eu facilitei. Isso não era um procedimento meu, isso fazia-se e pronto. Depois, existiu alguma aproximação. Depois acabou por nós precisarmos dela, ficou como encarregada de educação, mas isso durante um ano, depois regularizou-se a situação.

L – Na altura, não fizeram uma investigação prévia sobre os resultados escolares das outras escolas, rankings das escolas, para tomar uma decisão?

B – Não, só conhecimento pessoal, com colegas que continuo a encontrar-me informalmente ou em acções de formação, portanto foram informações e contactos que nunca se perderam e acabámos por saber como as coisas iam evoluindo de uma forma bastante positiva, o que me deu confiança para tomar essa iniciativa.

L – Nunca se arrependeu da decisão?

B – Não, nunca me arrependi, porque nunca houve assim problemas e os que houve foram problemas deles. Absolutamente nada a dizer. Só para confirmar como é deles, o “H” este ano foi um dos jovens que, de facto, ingénuo, resolveu pôr cadeados aqui nos portões, na altura do Carnaval. Disse-me que ia encontrar-se com uns colegas, mas não disse o que ia fazer e, portanto, uns que puseram cadeados e fugiram e depois ele e mais uns tantos foram confirmar se estava tudo bem. Foram apanhados e veio a polícia. Nós, quando soubemos em casa, fomos buscá-lo, mais dois jovens à esquadra. Mas ele passou por esta situação, percebeu o que fez. Não estou nada arrependido de ter tido outro tipo de procedimento. Depois foi ele que pagou com dinheiro do seu próprio bolso a multa que o Conselho Executivo aplicou. Ele pagou trinta euros. Agora se existe alguma coisa a dizer é um senão menos bom para ele - é tímido, é calado, em grupo é complicado.

L – Que balanço é que faz da sua participação na gestão do percurso escolar dos seus educandos?

B – Nós procurámos adaptarmo-nos aos problemas deles, às dificuldades deles, às maneiras de ser deles. É preciso ter muita paciência e, pronto, existem sempre momentos difíceis, mas, pronto, no momento em que fez o clique, pronto. Começando pelo mais velho, estou muito satisfeito. Além do trabalho dele, temos apoiado e continuamos a apoiar. De facto, temos inteira confiança nele, na gestão do dinheiro e na gestão da vida pessoal dele. Em relação aos dois mais novos, as coisas foram definidas há algum tempo. Temos dado a ajuda que eles precisam e, ao mesmo tempo, esse apoio. Mas ao longo do tempo esse apoio será menos activo em termos de conhecimentos, podendo ser mais activo noutros - não deixar que os laços afectivos se deteriore, mostrar apoio e confiança. Esses aspectos fazem a diferença em vários aspectos: sair ao fim de semana - já querem ir lá para baixo entre outras coisas dessas. Vamos gerindo essas coisas assim: - “Não pode ser até muito tarde, tas a ver como é que é.”

L – Têm feito actividades extra curriculares?

B – Têm feito. Agora já é mais difícil. Actualmente o que fazem é ir ao ginásio porque é muito absorvente a escola e o “H” tem tido alguns apoios, algumas explicações. O “G” está no grupo de teatro.

L – Na sua opinião por que não haverá mais pais a participar duma forma activa no percurso escolar dos seus educandos?

B – Talvez por falta de conhecimento como se pode apoiar, falta de conhecimento nesse sentido, porque acredito que as pessoas, por vezes, não fazem porque não sabem como devem fazer. Também muitas pessoas têm menos formação. Que apoio é que dão? As pessoas com mais formação acabam por conseguir acompanhar os filhos. Eu tenho observado isso lá em baixo [Escola Huelva]. Mesmo que tenham muito que fazer, os pais informados e mais esclarecidos sabem que conseguem dar algum apoio aos filhos. Os menos informados e [menos] esclarecidos ou sentem mais dificuldades ou fazem um papel difícil. Por fim, alguns acabam por vir, mas se calhar a grande maioria não vem. E também a situação de trabalho porque muitos têm dificuldades muito fortes que os impedem, com horários complicados e até mesmo problemas familiares, divórcios que estão aí em grande quantidade. E grande número de jovens que são extremamente afectados. Aqui existe um maior número de pais a participar nas reuniões. A minha experiência, como director de turma, o ano passado, é que ia muita gente, mas nunca

consegui ter mais que dois terços, eu sei lá. E aqui, por aquilo que vejo, a afluência é capaz de ser maior. É essa a minha convicção. Um colega é director de turma e conta-me de pais, das dificuldades para virem à escola, não acompanham verdadeiramente.

L – Gostaria de acrescentar alguma coisa a esta conversa que possa de alguma maneira enriquecer esta investigação?

B – É o seguinte: eu nunca me esqueço que fui um aluno mediano, com dificuldades quer de aprendizagem quer de outras formas e isso, penso, que está presente na minha postura como professor, sempre estive - sentido de aproximação, de entendimento daquilo que é um trabalho interactivo - e, também, como pai. Nunca exigi, nem nunca devo exigir algo que os meus pais também nunca me exigiram. Aquilo que eu fiz, que fui fazendo... Por vezes, muitos pais esquecem, não têm essa consciência. Têm comportamentos diferentes de quando eram jovens. São protectores, querem que os filhos atinjam patamares que eles próprios estiveram longe de lá estar. No fundo é a sua afirmação por aí. Eu acho que muitas vezes é negativo essa protecção exagerada, não se aproximarem e apoiarem mais em relação à escola. Até que ponto as pessoas têm consciência disto? É difícil para as pessoas que não vivem como nós. Temos esse privilégio de continuar a lidar com jovens. Por que é de facto um privilégio, por que se seguisse um percurso profissional com adultos, a minha visão dos jovens era muito mais destorcida. De facto, os pais que, digamos, vivem muito com os adultos e não se aproximam e não tentam perceber, não tentam saber os seus problemas, o percurso, etc., quer escolar ou de outro tipo, digamos que levam vidas separadas não conseguem aproximar-se e apoiar da forma mais desejada, para eles jovens, pais e encarregados de educação, conselheiros, amigos. Seria mais rico e, hoje, existem comportamentos de pais que levam a situações muito esquisitas e que vão perturbar no futuro. Não deixam as pessoas crescer, intrometem-se em tudo, procuram decidir tudo. Nas situações mais diversas encontramos crianças atrofiadas porque os pais protegem sempre e desculpam sempre os filhos, mesmo até em pais-professores se verificam comportamentos estranhos. O querer condicionar, querer, de uma forma exagerada, interferir para que algo possa acontecer. Isso são coisas que não podem, de maneira nenhuma, fazer bem. Não precisa de se esforçar, não precisa de se sacrificar para obter algo. Eles agora têm muita coisa de mão beijada, obviamente não estamos a formar bons jovens, adultos de amanhã.

**Apêndice V - Protocolo da entrevista realizado à Encarregada de Educação “C”,
mãe de uma aluna do 11.º ano de escolaridade do Curso de Ciências e Tecnologias**

L - Entrevistadora

C – Entrevistada

Duração: 60 minutos

Datas e hora: 12 de Junho 2009, das 12h-13h

Local: Gabinete de Economia da Escola

L – Ora bem, então a primeira questão que eu queria abordar era saber se podia gravar a entrevista e dizer-lhe que se garante a confidencialidade dos dados de modo a que não seja identificada a entrevistada. Quanto aos objectivos da investigação, já lhe foram anteriormente explicitados. Agora gostaria que nos falasse um pouco de si.

C – Eu tenho 41 anos. Vivo aqui em “Polar”. Sou professora. Sou casada com um professor. Tenho duas filhas. Uma frequenta aqui o liceu, em ciências e tecnologias. A mais nova tem 11 anos, frequenta a Academia Bilbao - está no 5.º ano do ensino básico. Elas frequentam cursos de música. A mais nova violoncelo, a mais velha piano. O percurso escolar foi normal. Frequentei esta escola, depois tirei um curso superior. Licenciiei-me em Clássicas na Universidade de Lisboa, em letras. Mais tarde, logo a seguir à licenciatura, tirei o ramo educacional. Comecei a dar aulas logo no 6.º ano, no Liceu “Sevilha”. Depois estive na Secundária de “Cartagena”, onde fiz ano probatório. Entretanto fui colocada como professora efectiva em “Vega”, depois fiz o mestrado na área de literatura portuguesa medieval, entretanto concorri para destacamento nesta escola e estou aqui nesta escola a leccionar. Já é, então, o 3º ano que estou aqui a leccionar, aqui na Secundária de “Toledo”.

L – Qual é a sua experiência de ensino? Há quantos anos está a leccionar?

C – Dou aulas há 18 anos e actualmente divido a minha actividade entre a leccionação e a investigação científica porque estou a preparar uma tese de doutoramento em literatura portuguesa popular do séc. XIX e, pronto, sou mãe.

L – Como é que se posiciona a sua educanda face à escola?

2

C – Ela está hoje bem integrada. A minha filha teve algumas dificuldades de integração no 10.º ano, não tanto pela turma ou pelos professores com quem ela se relacionava, pelo menos com os professores bastante bem. Na turma tinha tido alguns problemas pontuais mas, por ela própria, teve algumas dificuldades de adaptação pelo facto de ser uma situação nova, escola nova. Mas actualmente ela encontra-se bastante bem, tem bons resultados, é uma aluna com bom aproveitamento. É uma aluna que não dá problemas de comportamento e está gostar muito do curso que está a fazer e tem algumas colegas de que gosta bastante. Trabalha com elas e fazem trabalhos de grupo, etc. Penso que está bem integrada. Está a andar bem.

L – Está na área de ciências e tecnologias?

C - Ciências e tecnologias - 11º.

L – Com que imagem ficou das escolas frequentadas anteriormente pela sua educanda?

C – A primeira escola que ela frequentou foi a Academia de Artes Bilbao. É uma boa escola. É uma escola privada, penso que é uma escola que faz um bom acompanhamento dos alunos. A parte artística é muito interessante, ajuda os alunos a desenvolverem-se, simplesmente é uma escola muito antiga e que tem alguns problemas de instalações, embora tenha equipamento informático e tecnológico, com quadros interactivos. As salas têm algum conforto porque têm ar condicionado, etc. Mas é uma escola com boa segurança! Tem um sistema de videovigilância, mas a nível instalações tem alguma falta de espaço, digamos assim. Os pátios são em cimento, o que não é muito bom. Tem, então, esse ponto negativo, digamos assim.

Depois ela foi para básica de “Mérida”, por ser mais perto da avó, eu e o pai não podíamos dar assistência durante o dia, como era conveniente, e aí, depois, houve alguns problemas porque era uma escola pública. É uma escola com alguns problemas a nível disciplinar, com alunos muito carenciados, com turmas grandes e por vezes havia algumas perturbações do funcionamento das aulas, onde os pais angustiados se dirigiam à escola e interrompiam as aulas para falar com professores ou devido ao mau comportamento dos alunos ou ao baixo rendimento de alguns alunos. Portanto, aí ela acabou por se destacar. Continuou a ser uma aluna muito boa, motivada e com

rendimento, mas o envolvimento não era muito bom. Os colegas esforçavam-se, os professores esforçaram-se, mas via-se que a escola tem grandes problemas com a sua população estudantil, limitações socioeconómicas.

L – Comparando as duas, a primeira com a segunda, o que é que valoriza mais, o que é que sobressaiu mais pela positiva e mais pela negativa, digamos assim?

C – Na escola de Mérida, o que sobressaiu pela positiva é ao fim e ao cabo a possibilidade que as crianças têm de crescerem sozinhas. Eles também têm que aprender a lidar com o mundo. A Inês adquiriu ali grande autonomia, que na academia não poderia ter porque é um quadradinho. Esse é um aspecto positivo. Em relação aos aspectos negativos, houve áreas em que ela ficou com alguma falta de bases porque, enfim, os programas eram dados nas aulas e nem sempre correram da melhor forma - isso foi prejudicial. O grau de exigência também não era tão grande uma vez que os alunos fracos sabem pouco, estudam pouco, portanto, isso também não favorece uma criança que queira ter bons resultados escolares.

L – Em relação à primeira?

C – *Em relação à primeira o que se destaca mais positivo é qualidade de ensino e a proximidade da própria instituição com as famílias e os alunos. É um universo muito mais fechado em que as pessoas estão próximas umas das outras. A escola privada pode proteger melhor os alunos e acompanhá-los melhor. O aspecto negativo é a falta de espaço, como eu já disse, espaço exíguo.*

L – Gostaria que falasse um bocadinho sobre esta escola, uma vez que a sua educanda a frequenta neste momento. Como é que a classificaria? Como é que a avaliaria, em termos dos recursos materiais, humanos e científicos?

C – *Começando pelos recursos materiais, compreende-se que a escola está a fazer um grande esforço de actualização, estão agora a pôr fibra óptica pela escola e a fixar quadros interactivos e projectores. Isso é muito benéfico. Simplesmente o que eu noto mais na escola é aquele problema com que todas as escolas, hoje em dia, se debatem um pouco, que são alguns problemas disciplinares que não se conseguem resolver. Para já é muito difícil resolver problemas na sua origem. A origem próxima está em casa, está no desequilíbrio familiar e, por outro lado, acaba por haver uma tolerância relativamente a esses mesmos problemas dentro do espaço da sala de aula. Mas em*

relação à qualidade de ensino, estou muito satisfeita. Em relação ao acompanhamento também. Acho que a escola tem de facto nota muito positiva na forma como acompanha os alunos, na forma como são ministrados os conhecimentos, leccionados os programas, nas estratégias, nas metodologias, é muito positivo. A nível das instalações, tem alguma coisa a desejar. As casas de banho são péssimas, por exemplo. As meninas sentem-se muito constrangidas por terem que usar as casas de banho porque às vezes não têm porta, inclusivamente, ou a porta não fecha. Não existe privacidade na casa de banho, isso é muito mau. Basicamente é isso.

L – Na qualidade de docente aqui na escola, no problema que evidenciou a sua educanda, considera que existe aqui alguma indisciplina, embora fina, num modo geral?

C – Acho que é geral. Porque é geral, vem de fora da própria escola. Acho que o problema da indisciplina tem tendência a agravar-se. Existem escolas que se debatem com situações gravíssimas, o que não é o caso da nossa, que tem uma população estudantil que, digamos assim, de uma maneira geral é mediana ou até privilegiada no ponto de económico e social e isso faz com que os problemas não sejam tão graves. Mas há, às vezes, uma certa cultura de certa superioridade. Nós temos aqui, por exemplo, nós temos aqui crianças que faltam às aulas porque vão para a Serra Nevada e os pais estão perfeitamente dentro da situação. E a situação é gerada até pelos próprios pais. Isso também não é bom porque que leva a uma certa desresponsabilização do aluno perante o processo de ensino aprendizagem. Mas isso é o reverso da medalha, digamos assim. Não temos alunos com muitas dificuldades económicas, mas temos alunos que acabam por repercutir um pouco um certo posicionamento confortável especial que têm, o que, às vezes, acaba por influenciar também negativamente os estudos, em que a escola acaba por ser desvalorizada.

L – Comparando com as outras?

C – Esta escola tem sorte! Tem uma boa população estudantil, tem um núcleo duro de professores que trabalham muito e que é muito interessado. Acho que é uma boa escola. Acho que continua a ser uma boa opção, apesar de tudo.

L – Enquanto docente, uma vez que tem essa vantagem de conhecer outras escolas, de outras cidades, o que acha que daqui sai como positivo e também como negativo?

C – Acho que como negativo a escola pode ter uma certa tendência para se acomodar a essa tal situação confortável. As situações confortáveis têm sempre esse lado. Nós, quando estamos numa situação confortável, temos a tendência para descansar, para nos adaptarmos, para nos acomodarmos. Acho que esta escola pode estar a indiciar alguns riscos, vícios que isso aconteça. Eu acho que a escola não nunca pode pôr de parte a necessidade de ter de adoptar estratégias de ensino totalmente diferentes para aqueles que vão chegar com outras características. Nós estamos numa situação de crise. Os pais não vão ter a mesma capacidade de lidar com as situações e para apoiar os filhos psicologicamente, familiarmente e até materialmente como tinham, portanto pode haver flutuações e a escola não pode ficar à sombra, digamos assim, daquilo que é seu posicionamento no ranking. A escola vive um bocado à sombra disso. Nós somos uma boa escola, temos bons alunos, temos bons resultados. É preciso ter cuidado porque assim que a população estudantil flutuar, em termos da sua textura, características, da sua disponibilidade, do seu status social, etc., aí os resultados vão falhar. Nós estávamos nos rankings por aquilo que os rankings indicam e exprimem. Nós estávamos em trigésimo trinta e tal, agora fomos parar nos oitentas, portanto é preciso termos um certo cuidado com a prestação do nosso trabalho. É um trabalho em que temos que estar sempre a adaptar-nos à realidade. Não sei se a escola tem estado nesse sobreaviso, nessa necessidade de adaptação à realidade, portanto é um aspecto que acho negativo.

No aspecto positivo, acho que é uma escola organizada, com uma cultura identitária muito sólida. Acho que é uma escola que tem pontos muito fortes, a nível das suas diversas super-estruturas. Acho que está muito bem organizada, tem bons coordenadores e directores de turma. Os seus assessores são também pessoas muito colaborantes e que trabalham muito, acho, que em todos os grupos. Existe uma espécie de professores que são o núcleo duro, que apoiam, ajudam, controlam os docentes que chegam à escola.

L – Qual é a importância que atribui ao processo de ensino aprendizagem proporcionado pelos estabelecimentos de ensino?

C – Acho que, essa importância é relevante, embora eu considere que o que é decisivo é o contexto familiar de um aluno e o contexto cultural do aluno. Acho que o background, digamos assim, é muito importante. Depois penso que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem, como é visto pela escola, também é determinante no percurso do aluno, na qualidade desse percurso, na qualidade desses sonhos que ele acabará por fazer.

L – O que é para si uma boa educação?

C – Uma boa educação para mim, tem um sentido muito lato, muito circular. A boa educação, começando na escola tem a ver com instrução. Uma escola tem que ter um corpo docente qualificado, capaz de exercer as suas funções, e esse possa, por um lado, administrar conhecimentos e desenvolver competências, mas também transmitir valores. Penso que a escola tem um papel importante nessa educação, portanto na educação escolar. Mas a educação passa também pela família, a educação moral, a educação social, a educação para os valores, mas também a educação também acaba por ser o horizonte que se dá à pessoa. Isso todos nós damos, a escola, a sociedade, a família, todos nós damos temos que dar um horizonte à pessoa. A educação passa por tudo, cultura desportiva que o aluno tenha ou não tenha, pela cultura musical que tenha ou não tenha, passa por ele ir ou não ir ao teatro, passa por ele saber ou não saber o que dá no cinema, passa por ele ter ou não ter, passa por ele ser capaz de ter uma postura crítica em relação à publicidade, hipermercados, o que é a vida de agora, o que é o consumismo... A educação é uma coisa muito vasta, quanto mais conhecimentos a criança tiver, quanto mais diversas forem as experiências da criança mais apta ela vai construir o futuro.

L – O que é uma boa escola?

C – Uma boa escola para mim é uma escola... Começa por ser uma escola bem organizada, com um corpo docente competente, ter um corpo de pessoal auxiliar simpático, capaz. As escolas... Durante uma determinada época, as escolas tiveram pessoal não docente que era recrutado de uma forma muito pouco criteriosa. Às vezes, por que são pessoas amigas, outras porque precisam de emprego e, portanto, acho que

está na altura das escolas terem pessoas especializadas, em todos os níveis. O pessoal que está ali no piso a desempenhar as suas funções também tem que ter a sua especialização, saber aquilo que está a fazer, também saber lidar com as crianças. A escola deve estar bem organizada nesses aspectos todos, nesses sectores todos.

L – Ora bem, que saída académicas e profissionais gostaria que a sua educanda seguisse?

C – Gostava que ela tivesse uma saída, que ela fosse para um curso superior e que esse curso superior lhe proporcione algum gosto, que lhe vá proporcionar uma profissão, uma ocupação, e que ela tenha gosto pessoal e que ela se sinta bem, mas também se sinta realizada materialmente. Eu sei que ela está inclinada para a área de saúde, um curso da área de saúde. Espero que ela consiga atingir esse objectivo.

L – Eu sei, no que pude aperceber-me, induziu um pouco as regras?

C – Ela está induzida para a área das ciências e tecnologias por que ela queria a área de humanidades. Tanto eu como o pai, apesar de sermos ambos da área de humanidades, nós apercebemo-nos que ela não tinha saídas profissionais e tentámos esclarecê-la e mostrar-lhe qual é a situação actual em termos de mercado de trabalho e, portanto, esse facto foi decisivo para a escolha... Acabou por ser uma escolha conjunta.

L – Como aluna, como foi a sua experiência?

C – Aqui na escola foi muito positiva. Frequentei a escola do 7.º até ao 12.º ano. Gostei muito, tanto dos professores como dos colegas, dos métodos de ensino aprendizagem. Estou agora a lembrar-me que no meu tempo havia uma coisa que se fez e que agora se faz pouco que era as aulas participadas por outros professores. Por exemplo um professor de Português estava a dar uma matéria que se encaixava numa determinada época. Tinha uma colega de História que fazia o contexto histórico daquele autor, por exemplo. Era muito interessante. Foi uma escola assim. Apesar de ter uma postura um bocado tradicionalista, que deve-se ao corpo docente, apesar disso, por vezes, tem rasgos de inovação. São coisas muito discretas que passam quase despercebidas, mas quem é aqui aluno ou quem trabalha aqui e que passa aqui muito anos, começa a aperceber-se disso. Faz parte da cultura de escola.

L – Diga-me como é que tem acompanhado o percurso escolar da sua educanda para além da escolha de curso? Além disso?

C – Eu tentei acompanhar o percurso delas, sobretudo em casa: saber quais as dificuldades delas, por vezes, dar alguns esclarecimentos sobre matérias que eu conheço. E, em relação à escola propriamente dita, vou às reuniões com os encarregados de educação ou, então, contacto o DT. Já o tenho feito quando considero que é necessário.

L – Além disso, ajuda-a nas actividades que ela vai fazendo nos tempos livres?

C – Ela está a frequentar o ensino articulado, curso articulado de música, mas isso acaba por ter uma funcionalidade lúdica, por que está ocupada, quando não está na escola.

L – Foi uma opção vossa?

C – Ela manifestou, quando andava na segunda classe - no segundo ano do básico... Mostrou interesse pelo piano, portanto, aí foi dela. Depois, quando estava a fazer a primária, numa escola de música e belas artes, uns arrastam os outros, os meninos também frequentavam... Quando ela passou para o quinto ano, acabou por se inscrever logo no curso de música e isso foi por vontade dela.

L – Tem explicações?

C - Tem explicações. Tem piano em casa.

L – É um grande investimento?

C – Sim um grande investimento.

L – Além das reuniões, tem contactos com o Conselho Executivo?

C – Com o conselho executivo não! É mais com os directores de turma.

L – Participou em outro tipo de iniciativas, alguma vez participou em palestras na escola ou outras iniciativas?

C – Não! Não!

L – Já desempenhou outros cargos? Representou os pais?

C – Não! Não!

L – Por opção própria?

C – Sim. Porque perguntam logo no início do ano quem quer ser representante e eu normalmente nunca me ofereço, nunca me ofereci.

L – Como é que acha que os outros vêm a essa sua intervenção, nomeadamente a família?

C – Vêm com bons olhos, eles dão muito valor ao investimento que eu e o meu marido temos feito na educação dos miúdos. Aham que fazemos bem.

L – Como é que decorreu o processo de tomada de decisão de escolha da escola a frequentar pela sua educanda?

C – Tem a ver com o próprio percurso familiar. Todos os nossos familiares passaram por esta escola e temo-la na maior consideração. E, portanto, decidimos que fazer a primária em escolas privadas, que nós consideramos que podem aí estar mais tempo e podem estar mais acompanhadas. Decidimos que seria melhor opção completar o secundário aqui. Pelo meio esteve a “Mérida”, no caso da “S”, mas isso foi porque tanto eu como o pai estávamos a dar aulas longe de “Polar” e não a podíamos acompanhar. Só tinha dez anos e tinha que estar sozinha e como tinha a parte da música... Apesar dos apoios, precisava de um certo apoio dos avós - os meus pais moravam ali em “Mérida”- e ela foi para a Escola Básica de “Mérida”. Depois, quando acabou o nono ano, achámos que devia iniciar uma nova etapa de preparação para a faculdade e considerámos que a melhor escola seria a Secundária de “Toledo”.

L – Que diligências adoptou no sentido de assegurar vaga aqui?

C – Como sou professora aqui, tive facilidade em falar com alguns colegas e, portanto, fui directamente às pessoas que tratam das matrículas e foi assim. Eu já era professora nessa altura, utilizei um dos requisitos.

L – Em relação à turma da sua educanda?

C – Ao folhearmos as turmas detectei alguns alunos conhecidos dela no tempo da primária e, então, achámos que seria a melhor turma para ela ficar inserida.

L – Contactos com orientador escolar, psicólogo, outros?

C – Não teve nenhuma orientação escolar. Penso que chegou a fazer os psicotécnicos, na disciplina de Formação Cívica quando andava na Mérida. Não me recordo dos resultados, nem os tive em grande consideração.

L – Como acha que os outros pais e professores vêm a sua participação e preocupação na vida escolar da sua educanda?

C – Acho que depreendem que eu sou muito interessada, embora eu nunca interfira, nem peça justificação, nem esclarecimentos de nada a ninguém. Eles vêm frequentemente falar comigo e fazem o feedback do desempenho dela. Presumo que acham que sou uma pessoa interessada.

L – E os seus familiares também, de alguma maneira, são interessados?

C – Os familiares estão muito interessados, por exemplo, a minha mãe está sempre interessada nos resultados escolares das netas, etc.

L – Que balanço faz da sua participação na gestão da vida escolar da sua educanda?

C – A minha participação escolar é fraca, sinceramente, acho que é pobre na gestão da vida escolar dela. Sim. Acho que é um balanço positivo. Vamos ser claros. Houve um ponto nevrálgico que foi quando ela foi um pouco pressionada para ir para uma área que não era a primeira escolha dela. Isso poderá ter consequências negativas ou não, vamos ver.

L – Em termos de posicionamento da escola como é classificaria considerando as outras escolas desta área numa escala de zero a dez?

C – Daria uma nota de sete ou oito.

L – Estava-me a dizer que a sua experiência aqui na escola foi positiva? Gostou de ser cá aluna e muito feliz. Então poderia dizer-nos como se tem processado a sua participação no acompanhamento do percurso escolar da sua educanda?

C – A minha participação, enfim, tem sido, cingida aquilo que é normal, naquilo que é mais ou menos o normal. Vou às reuniões de pais e também contacto com a directora de turma quando tenho algum problema e acho que é necessário. Depois o resto do acompanhamento que faço é em casa. Eu nunca participei nas reuniões de associações de pais, nem pertenço à associação, portanto a minha participação como encarregada de educação é realmente... É só nesses momentos de reunião com a directora de turma.

L – Fazem apoio pessoal ao estudo da sua educanda?

C – Sim, fazemos, dentro daquilo que nos é possível. Tanto eu como o pai acompanhamos dentro daquelas áreas que nós compreendemos - nós somos os dois de humanidades. Embora o meu marido tenha estudado ciências até ao décimo primeiro ano já não se lembra de muita coisa, de forma que para a parte científica temos a ajuda de outras pessoas – explicadores. E para a parte de humanísticas, somos nós dois que ajudamos.

L – Tem explicações há muito tempo?

C – Tem, desde o nono ano, nas áreas da Matemática e Físico-química.

L – Além disso, ela tem outras actividades?

C – Frequenta piano, formação musical e classe de coro, portanto é o curso de música articulado.

L – Enquanto EE participou em algumas actividades que tenham sido desenvolvidas no âmbito da escola aqui ou noutra escola?

C – Não me recordo de ter participado. Ah! Estive realmente presente numa palestra com a turma, como EE. Como eu trabalho na equipa da Biblioteca, soube que eles iam à palestra fui lá - uma palestra sobre Darwin.

L – Como é que a sua família vê essa sua intervenção? Embora haja um contacto mais próximo com a escola, também se deve ao facto de ser cá ser professora, não é?

C – *Por acaso, não me tenho sentido muito constrangida por que os colegas têm uma característica muito engraçada: nunca vêm dizer aquilo que é mau, só se abeiram de mim e só se metem comigo para dizer aquilo que é bom: “Ah! Ela está muito bem! Ela fez isto muito bem. Ah! Está muito engraçada, teve uma nota muito boa.” Quando as coisas correm mal, nunca ninguém me diz nada. Nunca dizem: “Ela portou-se mal ou não está a estudar.” É sempre um feedback muito discreto porque as pessoas fazem um certo senso. Não misturam as coisas. Eu estou aqui como colega, às vezes somos colegas nos conselhos de turma e tudo.*

L – **Não procura falar com os colegas?**

C – *Não procuro. Não misturo muito as coisas e os meus colegas também. Não procuro, nem pressiono ninguém. Eles é que vêm sempre ter comigo.*

L – **Então, a sua família vê bem a sua intervenção - marido e educanda?**

C – *Vêm. Ela só pede que eu não me intrometa demasiado quando tem problemas com os rapazes. Ela quer resolvê-los sozinha. Tem medo de represálias. Se isso acontece, pede naturalmente ajuda.*

L – **Como é que decorreu o processo de tomada de decisão de escolha da escola a frequentar pela sua educanda?**

C – *A primeira foi um colégio. Teve a ver com necessidade de ela estar o dia inteiro na escola. Nós somos os dois professores e não tínhamos horário para lhe dar almoço. E, então, escolhemos uma escola que fosse acessível e tivesse uma tradição no ensino, que fosse boa, que tivesse uma boa imagem. Na família já tinha havido, desde há muito, pessoas a estudar na Academia “Bilbao” - eu própria. De forma que toda a família tem percorrido as mesmas escolas. As escolhas são feitas por familiaridade com a escola, por proximidade também e por mantermos uma boa impressão da escola. Eu fiz na “Bilbao” o pré-escolar, depois fui para o Externato “Cáceres”, fiz a primária. A minha filha também fez a primária no colégio. É um bocadinho tradição de, no princípio, empacotar a criança. A criança sai do berçário, depois vai para um colégio, para estar protegida, para estar defendida, para ter um bom ensino, ter uma boas bases. Depois começa um percurso no público, mas tentamos sempre encaixar os miúdos naquilo que já conhecemos, acho que o critério basicamente é este.*

L – Em relação à Aranguês?

C – Aí a escolha foi porque eu estava a leccionar em “Vega”. Foi mesmo a proximidade com a minha mãe. Porque era a primeira vez que ela ia começar a andar na rua, tinha 10 anos, e colocá-la aqui significava que ela ia andar muito sozinha e começar a andar de transportes públicos. Eu não tive coragem para isso. Estava mais perto da residência da minha mãe, a residência... Quando ela foi para o quinto ano eu estava a morar perto de “Mimosa”.

L – Foi uma experiência menos boa? Mas foi uma escolha de escola, embora houvesse o critério de proximidade? Depois como é que se processou a decisão de transferi-la aqui para esta escola?

C – Foi porque havia a necessidade de a reconduzir a um tal percurso habitual. Por que todos nós da família estudámos aqui no liceu. Consideramos o liceu uma boa escola e a partir do momento que ela acabou ali o básico, estava uma mulher crescida, agora com 14 ou 15 anos. - “Agora fazes o secundário no liceu. É importante preparas-te no liceu para o 12.º ano, para os exames, para a faculdade.” Tenho muitas informações de primas que são filhas do meu tio que acabaram agora de sair daqui - elas são 3, nasceram umas a seguir às outras e a última a sair daqui acabou o 12.º ano o ano passado. Eu própria estava a frequentar a escola quando a “S” estava a frequentar o 9.º ano em “Mérida”, portanto disse logo: “Tu vais para o Liceu”.

L – Que diligências adoptou no sentido de assegurar vaga no liceu?

C – Foi a estratégia de falar com alguém, com as pessoas das matrículas e com um elemento do Conselho Executivo. No boletim aparece a morada da avó que faleceu, que morava aqui em cima.

L – Apesar das dificuldades ainda não se arrependeu?

C – Não, ainda não me arrependi.

L – Efectuou algumas diligências para a escolha da turma em que ela ficou?

C – Eu não fiz nada. Apenas houve uma pessoa muito simpática do Conselho Executivo que foi comigo à sala de matrículas e folheamos as turmas que estavam a constituir e

há uma turma em que eu reconheço as tais crianças que tinham andado com ela na Academia. “Estes meninos, eu conheço”. Foi assim que ela ficou naquela turma.

L – E, agora, como é que os outros vêm a sua participação e preocupação - professores, pais e outros? Como é que eles encaram essa sua postura no que diz respeito ao percurso escolar da sua educanda?

C – De facto quem conhece melhor a minha intervenção é a minha família. A minha mãe e o meu irmão, de facto, conhecem bem a minha preocupação e a do meu marido com os filhos. E a minha mãe elogia muito isso. Reconhece que nós investimos muito na educação das nossas duas filhas.

L – Que balanço faz da sua participação na gestão da vida escolar da sua educanda?

C – O futuro é que pode vir a responder a essa pergunta. “Será que eu fiz bem? Será que eu e o meu marido fizemos bem em a orientarmos para este curso?” Não sei se ela vai ser feliz. Não sei se ela vai chegar aos trinta anos e afirmar: - “Por tua culpa!” A minha expectativa é positiva. Ela também já reconheceu. Agora ela reconhece que fizemos bem. Ela disse: “Olha mãe obrigada por teres pressionado para eu ir para ciências, afinal até estou a gostar e estou a ver que no outro lado não tinha futuro nenhum. Agora estou a tentar equacionar as profissões que posso ter e estou a começar a sentir-me bem.” Mas, enfim, só o futuro é que dirá.

L – Os resultados até aqui?

C – São resultados satisfatórios, está com média de dezasseis.

L – Na sua opinião, por que motivo não existem mais pais a intervir numa forma mais activa no percurso escolar dos seus educandos?

C – Eu acho que os pais não têm tempo e se há é mal gerido. Acho que as pessoas, de uma forma geral, têm uma vida muito complicada. Não é só tempo. É tudo aquilo que lhes preenche a cabeça. As preocupações são tantas, as solicitações são tantas que, às vezes, tirando-se aquele bocadinho para ir a uma reunião, tem-se a sensação que se está a ouvir qualquer coisa que, se calhar, não vale a pena. Possivelmente dá-se prioridade ao jantar. Dá-se prioridade àquelas coisas que temos que analisar – o trabalho. Se calhar até discutiu com o ex-marido ou ex-qualquer coisa ou hoje não está

com paciência. Não me parece que seja por opção. Tratando as pessoas um bocado mal, acho que é desleixo, mas é desleixo nesse sentido.

L – Gostaria de acrescentar alguma coisa a esta conversa que achasse importante referir?

C – Não e felicidades para o teu trabalho.

**Apêndice VI - Protocolo da entrevista realizado à Encarregada de Educação “D”,
mãe de uma aluna do 8.º ano de escolaridade**

L - Entrevistadora

D – Entrevistada

Duração: 85 minutos

Datas e hora: 12 de Maio e 16 de Junho 2009, às 18h (como houve necessidade de repetir a primeira parte da entrevista devido a um problema técnico, decidimos omitir a introdução da mesma para não maçar ainda mais a entrevistada)

Local: Gabinete de Economia da Escola

L – Ora bem, então queria que falasse um pouco de si em termos de profissão, situação familiar, local em que reside...

D - Chamo-me “D”, tenho 45 anos. Já há 16 anos moro em Vega e trabalho na Administração dos Portos de “Polar” e “Canopus”. Estudei direito até ao 3.º ano, depois achei que a minha vida não era aquela e mudei para Geografia e Planeamento e Transportes na Universidade Nova de Lisboa. A minha área é estatística e movimentação de mercadorias. É isso que eu gosto de fazer - contar navios. Sou encarregada de educação de uma miúda que anda aqui no liceu. Sou calma. Gosto muito de música. Gosto muito de ler. Tenho uma vida muito calma. Sou chefe dos escuteiros do Agrupamento “Saragoça” de “Vega”. Sou chefe dos exploradores. Também é uma coisa que me realiza e fascina bastante porque trabalho com jovens dos 10 aos 14 anos. A minha filha está inserida neste grupo, mas existe uma relação de chefe/elemento. O ar livre e o campo são a minha grande paixão, nos momentos de lazer. Gosto muito daquilo que faço.

L - Como posiciona a sua educanda face à escola?

D - Ela sempre foi boa aluna, desde a escola primária. No 2.º ciclo foi igual. O ano passado foi uma aluna do quadro de honra aqui do Liceu. É uma miúda muito calma, dedicada à leitura e aos escuteiros, que são para ela muito importantes. Tirando a escola, são o mais importante. Logo a seguir, a paixão da vida dela são os escuteiros.

É uma miúda muito responsável. É assídua, pois ela nunca falta a uma aula, a não ser por motivos de ter de deslocar-se a algum local. Nem por doença! Nunca esteve doente. Tem um percurso muito bom, da parte escolar. Foi sempre muito boa aluna. No infantário foi muito bom elemento, trouxe até alguns prémios. Na primária era muito boa aluna.

Ainda não tem ideia do curso que quer frequentar. Gosta de todas as áreas, em especial das ciências. Ela gosta praticamente de tudo. Como é muito boa a Inglês e História, também existe ali uma componente de letras muito forte. As ciências e as artes estão muito vincadas agora nela. Vamos ver para o ano o que será.

L - Com que imagem ficou das escolas frequentadas anteriormente pela sua educanda?

D - A primeira escola, em “Polar”, foi o infantário “Cádiz”, que foi excelente. É privado. Optei pelo privado porque estava perto de mim. Ela tinha dois anos e meio e foi muito fácil. Às vezes, por qualquer motivo... A mãe fica sempre preocupada e, assim, eu estava ali perto dela. Nunca foi preciso nada.

Mas, depois, na escola primária, sabia que a escola primária “Alcântara” era uma das melhores escolas públicas que havia aqui em “Polar” e procurei colocá-la lá.

L - Em que se baseou para chegar a essa conclusão?

D - Nós temos professores amigos que nos vieram dizer. E, depois, também foi-nos facultado o acesso: saber o número de meninos que passa, que chega, que não eram muitos e o número de professores efectivos daquela escola. Sendo um professor que acompanha o aluno da 1.^a à 4.^a classe, isso é muito bom, porque em determinadas escolas públicas, já fora das grandes cidades há o professor vem um ano, mas no ano seguinte é colocado noutras escolas e o aluno... E nós ali sabíamos que isso não ia acontecer. Escolhemos a escola porque a nossa educanda depois tinha facilidade, pois tinha as actividades dos tempos livres ao lado, que é o ATL, onde tinha piscina, inglês, música, pois ela começou logo de muito nova a gostar de música. E, então, também ajudou bastante termos a ocupação dos tempos livre ao lado da escola.

L - A escola correspondeu às expectativas, ficou com boa imagem da escola, a todos os níveis?

D - As duas turmas do 1.º ano deles continuam a ser os melhores alunos do liceu de “Polar”. Mais, os grupos de alunos que frequentam o liceu no sétimo unificado são os que vieram daquela escola. Não deve ser só dos alunos, os professores que vêm de trás também os devem ter ajudado.

L - Que tipo de alunos é que existe nessa escola?

D - Na turma da minha filha, nem todos os pais tinham habilitações superiores, mas eram de um nível social médio: muito agradável de se conviver, durante os 4 anos em que convivemos nas reuniões. Era uma escola muito segura. Também fica numa rua, pacata, segura. Eles não saíam sem os professores ou monitores dos vários ATL's. Enquanto os pais não os iam buscar, não os deixavam sair.

Depois ela escolheu entrar no conservatório e aí, eu tentei novamente, através do meu local de trabalho, com um requerimento que fiz, colocá-la aqui no Ciclo de “Barcelona” porque era mais fácil o acesso daí ao conservatório - estava mais perto - pois podiam existir alturas em que ela tivesse necessidade de vir a pé ou outros motivos. Por que se deslocava menos apesar de terem contratado aquelas carrinhas para crianças, pois ficava mais descansada. As carrinhas iam buscá-la e trazê-la aqui. Foram 2 anos muito bons. Nunca tive razão de queixa do ciclo de “Barcelona”. Os professores daquela turma eram muito bons. Nunca tiveram razão de queixa de nenhum deles, pelo menos daqueles professores.

L - Relativamente a “Barcelona”, como é que a classificaria?

D - Em relação aos equipamentos e isso, não! As salas de aulas são muito antigas, o ciclo é muito antigo. Os equipamentos, a nível de ginásio, não são por aí além, mas eu gostei. E, depois, facilitou muito ela estar perto do conservatório, mais por isso. Noutros ciclos, nunca iria escolher para ela, de facto só o acesso. Também todos os colegas que transitaram, mesmo os que não vieram para o conservatório - do grupo dela só ela e outro amiguinho é que quiseram seguir o percurso do conservatório... A turma ia quase toda para lá e eles iam ficar juntos. Mas não tem grandes condições, existem outras aqui em “Polar” com melhores condições do que o ciclo do “Barcelona”.

L - Gostaria que nos falasse um pouco sobre a escola frequentada actualmente pela sua educanda. Como a classificaria? Porquê?

D - Aqui foi mesmo porque eu disse que ela deveria estudar no liceu de “Polar”, foi onde eu estudei até ao 11.º ano. Na minha altura ainda não havia ainda o 12.º de dia. Aqui, só havia à noite. Sempre disse que a minha filha ia estudar no Liceu de “Polar”.

Aqui foi mais complicado, apesar de fazer novamente um requerimento a pedir para vir para aqui. Dado que eu estava a trabalhar aqui em “Polar” e ela sempre me acompanhou... E também por ser aluna do conservatório... É que existem vários alunos que também o são, por isso teve alguma facilidade em entrar.

L - Comparando com outras na cidade, quais são as vantagens e desvantagens que vê em ela estar aqui?

D - Se calhar a escola comercial ficaria mais perto do que esta do local de trabalho, mas eu nunca gostei da escola comercial, nem como aluna... Passava lá todos os dias a pé quando ia para casa... Nunca gostei. Achei que o liceu, por tudo aquilo que conheço do liceu de “Polar”, todas as referências que tenho dos professores e porque a “J” sai daqui e a 100 metros tem o conservatório... As vantagens são evidentes.

L - Que importância atribui ao processo ensino/aprendizagem proporcionado pelos estabelecimentos de ensino?

D - Eu falo por aquilo que vejo na minha filha. Eu até agora... A maneira como os professores aqui têm aplicado o método de ensino, no caso da minha filha, tem sido de fácil aprendizagem.

L - Em termos genéricos, a escola hoje é um agente educativo. Mas há outros agentes educativos: a família, a comunicação social... Apesar da concorrência que hoje existente entre as escola e os outros agentes educativos, qual é o papel que lhe atribui?

D - A primeira fase para uma boa educação de um aluno, acho que é a família. É em casa que ele aprende. A seguir vem a escola. Acho que se for uma boa escola e se tiver bons professores, é um complemento à educação que os filhos trazem de casa. A escola, para mim, está em segundo lugar. Tem que ser a família... A escola é o principal método educacional que leva o jovem a aprender. Depois, tem a ver com o método que

aplicam em cada escola. Mas, para mim, a escola é muito importante. É o 2.º factor mais importante na educação de um jovem. Principalmente a educação começa em casa. A escola complementa, é uma plataforma que leva, depois, a que eles tenham que saber aproveitar.

L – Qual o papel da escola em termos de garantir o sucesso dos jovens em termos futuros?

D – Está-lhe reservado um papel dos mais importantes por que se forem jovens interessados podem ir buscar à comunicação social formação. Agora, se não utilizarem a formação principal, dada pelos professores aqui, não vão muito longe.

L – Há pouco falou que a educação não era só dada pela escola, mas também pela família, então o que é para si uma boa educação?

D – É o complemento. O jovem começa a ser formado em casa. Na escola, tenta sugar tudo aquilo que consegue e leva-o a aprender. E todo o percurso a seguir e toda a informação têm é que partir também dos pais, conseguir levá-los a bom porto.

L – Mas, concretizando melhor, o que é uma boa educação?

D – Primeiro, tenho tentado, eu e o meu marido, é que eles têm que saber estar, em casa, saber estar com outras pessoas, nas aulas, saber respeitar o professor. O que hoje em dia, acho que muitos não sabem. E tentar alcançar o objectivo deles, no futuro, se levarem bases, se levarem tudo aquilo que conseguiram captar da escola.

L – Que bases é que acha fundamentais a escola proporcionar aos alunos?

D – Toda a informação que lhes é passada, se calhar até mudando de método de ensino de cada professor - é uma influência para adquirirem informação.

L – O que é uma escola, para si, ideal?

D – Uma escola que consiga cativar o aluno, que tenha um bom ambiente escolar, começando logo pelas bases, com funcionários, com os professores, um bom ambiente, um relacionamento muito bom entre professores e alunos. Depois, na parte do edifício e dos equipamentos, na minha altura não tinha metade das ferramentas que têm hoje, ao dispor dos alunos. Na altura também ainda não havia. Quando se consegue aproveitar aquilo que a biblioteca nos dá e a parte informática também... Existem escolas que,

infelizmente, ainda não têm este tipo de equipamento. Mas o essencial, uma escola, se tiver bons professores consegue fazer bons alunos. Às vezes, o contrário também é verdade. Mas também é necessário equipamento, porque quando se chega à parte dos laboratórios, se não existir equipamento suficiente, não conseguem lá chegar. Os alunos também são um aspecto importante.

L – O tipo de alunos acha que são determinantes para haver uma boa escola? Por exemplo, colocaria a sua filha na Escola “Salamanca”?

D – Tanto eu como o meu marido passamos por lá. Além do meu irmão ter passado por lá, eu também fui lá aluna. Sai de lá no 12.º ano com média de 19 valores. A escola “Salamanca” também tem o seu valor. O meu marido teve uma má experiência como professor, em 1997, na Secundária “Salamanca”, já estava o meu irmão na faculdade. O ambiente potencia toda a parte envolvente da escola, às vezes. É o que faz com que os pais tenham uma má ideia da escola e dos alunos em si. Os maus elementos também fazem um mau grupo. Vou dar um exemplo: se calhar existem pais que não colocam os seus filhos no agrupamento “Saragoça” dos escuteiros, porque existem lá determinados elementos que não gostam. Se calhar é isso que os pais sentem. No fundo é isso que os pais pensam da escola. Os alunos, às vezes, também são um mau exemplo, e começa-se a dizer que aquela escola não presta, devido ao comportamento de certos alunos que lá estão. Eu nunca poria a minha filha na “Salamanca”, mas mais pela área envolvente, por que achava um risco colocá-la lá, não pelos professores, mas sim por tudo o que há ali à volta.

L – Acha que esta lhe dá mais condições de sucesso?

D – Acho que sim. Se estivesse noutra escola, se calhar este projecto não se concretizava, estou a falar da viagem feita à Finlândia, ela e todo o grupo. Foram 24 alunos do liceu. De certeza que foi muito enriquecedor para eles estes 10 dias com outros alunos. Vieram impressionados com os alunos checos, com a educação que eles têm, com o à-vontade na Matemática desses alunos, que os nossos não têm tanto. Fala-se no insucesso da Matemática, mas só quando se chega perto de outros alunos é que se vê que os nossos são mais fracos. Têm poucas bases e noções de Matemática, em comparação com outros países da Europa. E, se calhar, noutras escolas aqui de “Polar”, os alunos nunca tiveram oportunidade de fazer parte destes projectos,

projectos como o que a minha filha teve e outros alunos. Isso também é mais um ponto a favor da “Toledo”.

L – Que saídas académicas e profissionais pretende que a sua educanda prossiga?

D – Eu, como já tive essa experiência. Eu e o meu marido podemos ter um gosto, escondido cá dentro, para aquilo que ela poderia ser, mas não ... Já lhe dissemos, e ela está aberta a tudo. Como estuda música, é uma opção da vida dela ir para o conservatório. Ela quer seguir canto. Ela pediu formação musical. Duas disciplinas de base estão na vida dela muito vincadas. E nós sempre dissemos que ou opta, por ser a 1.ª opção, ou então, tira outro curso qualquer e aquele também para se salvar. Mas se ela quiser ir directamente para a escola superior de música, também tem o nosso aval. Eu só quero que ela se realize e, como eu não tive essa oportunidade, na altura, de me realizar, porque fui segundo aquilo que os meus pais pediram para mim, isso eu não vou dizer à minha filha, apesar de estar sempre a aconselhar, pois nós temos já outra vivência. Vamos dizendo que as ciências são muito melhor, têm mais saídas. Sei que ela é muito virada para ciências, mas também gosta muito das artes. A professora de educação visual, desde o ano passado que a anda a picar para ir para essa área.

L – E se a filha escolhesse humanidades?

D – Aí, até eu podia aconselhar. Mas pronto, hoje em dia temos que olhar para o mercado de trabalho. Já está mentalizada para que não tome essa opção. O meu irmão, que é veterinário, está sempre a dizer para não olhar para humanidades. Nós, hoje em dia, temos que olhar para o mercado de trabalho. Aí vamos ver.

L – Já fez orientação escolar? E se por exemplo a orientação escolar indicasse humanidades como a vertente mais forte?

D – Teríamos que ver. Ela é muito igual a Português, História, Inglês e Francês. Depois ela também tem a área científica, em que também é muito boa - as biológicas. Ela há dois anos no ATL, no oceanário de Lisboa, esteve lá 15 dias, a lidar com os animais. Esteve a limpar os aquários, a alimentar os animais. Foram 15 dias espectaculares na vida dela. Começou logo a dizer que queria ser bióloga: “é mesmo aquilo que eu quero, já me aconselharam que o melhor é os Açores”. Mas também tem as outras, em que é muito boa aluna. Vamos ver!

L – Podia partilhar connosco a sua experiência como aluna?

D – Como aluna, fui uma aluna razoável. Era muito boa a Educação Física. Tive excelentes professores que me fizeram ser excelente aluna a humanidades, as bases... A minha professora de Português do 9.º ano, a professora “N”, de quem eu ainda hoje falo a toda a gente e que me fez gostar de Português e dos Lusíadas, que era... Depois tive uma professora a Francês que viria a ser da minha filha, a professora “O”. São as minhas referências aqui. Era boa a desporto, mas depois era boa a humanidades. Mas a Matemática, era uma aluna média. Mas gostei muito dos anos que passei no liceu de “Polar”. Por essa razão é que tenho o liceu de “Polar” como referência, pois correu tudo tão bem. Também qualquer dos meus pais estava aqui perto. Houve um ou dois acidentes de percurso a Educação Física, mas fui logo muito bem tratada. Os meus pais estavam aqui perto, pois fui logo muito bem tratada. Logo, qualquer coisa... Ainda hoje os meus melhores amigos são dessa altura. A madrinha da minha filha foi uma das colegas que eu conheci no liceu. Ainda hoje são os meus melhores amigos. Apesar de terem seguidos percursos diferentes, partilhamos o gosto pelo liceu de “Polar” e continuamos a nos encontrar. E daí ter escolhido a minha amiga de sempre, desde o 9.º ano para madrinha da minha filha, que é hoje uma grande professora de História no Algarve. O meu percurso, aqui, foi muito normal, muito estável. Tive uma relação muito boa com os professores e muito bem comportada, menos a Matemática. A “P”, professora de Matemática, conheceu o meu irmão e lembrou-se de “D”. Foi professora do meu irmão em “Salamanca”, no 10.º ano. Fiz algumas partidas a Matemática, por isso é que passei para humanidades.

L – Como se tem processado a sua participação no acompanhamento do percurso escolar da sua educanda?

D – Normalmente. Sempre acompanhei a minha filha. Tenho tido uma participação activa. Sou sempre eleita como representante dos pais. No ano passado ainda houve uma tentativa para que não ficasse. A outra rapariga, que me acompanha desde a primária, ficou ela. Mais ou menos eu estava como suplente. Este ano, a directora de turma quase que pediu que ficasse eu e ela como suplente - só pelo gosto de participar e de ajudar e, ao mesmo tempo, acompanho de mais perto. Sei antecipadamente aquilo que eles fazem, ouço... Já no ciclo, fui sempre. Participei em todas as reuniões. Quando me pedem, estou sempre lá por que estou aqui em “Polar”. Também não me custa nada

estar mais perto deles, podendo participar nas reuniões, pois é uma maneira de estar mais próximo. Nós, no dia-a-dia, estamos tão pouco tempo com eles, que ao participar aqui na escola, é uma maneira de estar mais próxima da educação da minha filha.

L – Comparece normalmente às reuniões? Os contactos com os directores de turma são frequentes?

D – Dentro daquilo que eles me pedem: para eu ler a acta com eles, assinar a acta. Sempre disponível quando o director de turma solicita a nossa presença. Graças a Deus, nunca precisei de vir por questões da minha filha, mas quando me telefonam para eu estar aqui, apareço.

L – Quanto ao apoio pessoal ao estudo da sua educanda, fá-lo?

D – Sim. Aliás, a primeira coisa que ela faz quando entra no carro é contar-me o que se passou na escola. Ela diz-me o que aconteceu por lá. Quase todos os trabalhos de casa são assinados. Alguns professores têm uma ficha onde semanalmente ou de quinze em quinze dias escrevem lá muito bom ou bom por terem feito os trabalhos de casa e os pais têm que assinar. Fazem isso os professores de Matemática e Português. A de História vai implementar para o próximo ano. Mas o que acontece é que ela, quando chega a casa, vai logo fazer os trabalhos de casa. Depois eu tenho que assinar esses documentos e os testes. Dá-mos para eu assinar, inclusive visitas de estudo. Tudo o que é para assinar, chegamos a casa e ela mete-me logo lá em cima. A professora de Português manda uma série de coisas pelo portal da escola. Pelo menos quatro ou cinco professores utilizam a plataforma, raro é o dia em que a professora de Português não coloca um texto para ler com perguntas de interpretação.

L – Alguma vez participou em outro tipo de iniciativas, tais como palestras, na escola?

D – Não, aqui no liceu não. Apareci, sim, quando estavam em exposição uns trabalhos de Português, no corredor. Agora participar em palestras com encarregados de educação, sensibilização de pais, aqui no liceu, não. No ciclo fui convidada para questões de comportamento, que existiram lá. Convidaram alguns pais e eu fui uma das que falei.

L – Pertence à Associação de Pais?

D – *Não. Não gosto da pessoa que está à frente da Associação de Pais aqui no Liceu. Foi meu colega. Apesar de já me terem desafiado - um professor aqui do liceu, um professor de Educação Física que é meu amigo -, enquanto ele estiver cá, não participo. Ele tem disponibilidade para isso, eu sei que ele tem. Por isso é que já está há tantos anos à frente da Associação.*

L – Fez contactos com o Conselho Executivo?

D – *Não. Conheço e sou amiga de uma professora que já fez parte do Conselho Executivo. Neste momento, já não faz parte. Por isso não conheço as outras pessoas, mas enquanto ele pertencia, sabia tudo o que se passava aqui.*

L – E contactos com o orientador escolar, psicólogo ou outros?

D – *Não, nunca foi preciso.*

L – Como é que acha que os outros vêm essa sua intervenção? A família, ou seja, o marido e os filhos, como é que eles vêm esse activismo todo?

D – *A vida profissional toma-lhe muito tempo, então, ele gosta que eu participe nestas coisas e incentiva. Quando digo que vai haver agora uma reunião, de certeza que vão pedir ao Encarregado de Educação responsável para fazer parte, ou representar os pais. O meu marido diz logo: - “Vai!” Gosta muito que eu esteja presente nessas coisas. Nesse aspecto tenho tido o apoio deles para estar à frente dessas coisas.*

L – Como é que decorreu o processo de tomada de decisão de escolha da escola a frequentar pela sua educanda?

D – *Na escola primária, foi mesmo tentar ver quais as que havia aqui em “Polar”. A Escola “Málaga” sempre foi das melhores. Eu apesar de morar em “Vega” sou de “Polar”. Quase todos os meus amigos de um grupo restrito de “Polar” são professores aqui em “Polar”. E, então, no nosso grupo foram para professores. E temos filhos da mesma idade. Aliás, só cinco andam na mesma turma. E tentámos ver as escolas mais sossegadas e que acompanhavam do primeiro ao quarto ano. Apesar de um ter sido um colégio, só que, aí, já não. Eu sempre disse que não colocaria a minha filha num colégio por que acho que na escola pública - eles acabam sempre por vir parar à escola pública mais cedo ou mais tarde e, às vezes, com mais dificuldades do que os*

que estiveram na escola pública - conseguem superar facilmente. Ao nível pessoal, há miúdos que são mais inibidos que outros. Eu nunca gostei de colégios por que os miúdos... Às vezes, os miúdos acabam por não ter uma identidade. Falando de um colégio perto de nós, “Zamora”... Eu tenho lá um professor amigo que é director pedagógico. As filhas estão lá estudar. Tenho colegas que as filhas estão lá a estudar e, depois, se colocarmos ao mesmo nível, juntos, a conversar sobre cultura, a conversação deles não tem nada a ver com os miúdos da idade deles. Ou são muito bons e isso já vem de dentro deles... Acho que o ensino público, nalgumas escolas, continua a ser muito melhor do que nalguns colégios, em termos de práticas pedagógicas. Sim, às vezes falta alguma coisa lá em “Zamora”. O meio não exige lá muito, pelos menos nas situações em que eu sou conhecedora. Os professores, cá fora, são muito mais humanos. Se forem para lá, têm que se reger pelas leis do colégio e aqui fora não. Eles podem mostrar tudo o que sentem e ninguém tem nada com isso. Estando cá fora, a escola é esta e o professor é aquilo que ele é. O professor aqui é muito mais aberto. Em “Zamora” é flagrante, o professor lá não é tão humano porque rege-se pelas ideias do colégio. A escola primária, esta escola de “Alcântara”, tem os professores melhores daquelas que andámos a ver. É a que tem melhores professores em todos os aspectos. Depois, a parte do complemento dos tempos livres, porque tinha uma ACL ao lado, e ela andou sempre no ATL da primeira à quarta. Tinha as actividades desportivas lá dentro: natação, inglês, as artes. Ia buscá-la à hora de almoço para almoçar ali pertinho.

Depois, o 2.º Ciclo foi mesmo porque teve que ser. Esse ciclo, por causa do conservatório, no quinto ano, para ter um regime articulado, teve que vir para o Ciclo “Barcelona”. Ao ir para o conservatório, não restava outra solução.

O liceu foi mesmo uma escolha. Como nós somos de “Vega”, a morada dos meus pais não dava. Para os alunos do conservatório existe sempre a hipótese de ir para o liceu e como ela não morava em “Polar”, ajudou a ficar no liceu.

L – Que diligências adoptou no sentido de assegurar vaga no liceu? Que mecanismo utilizou para que estes cinco meninos ficassem sempre juntos?

D – Na primária, não ficaram juntos, mas ficaram porta com porta. Quando chegou ao ciclo conseguimos. Não sei se sabe, eles têm lá um formulário que se pode pedir na Secretaria, se os pais quiserem, onde podemos dizer que queremos fazer uma listinha

de meninos para ficarem na mesma turma por que já vêm juntos desde a primária. Então existe um requerimento dirigido ao Conselho Executivo da escola a solicitar que, por serem amigos e terem um horário bastante parecido, dentro das mesmas horas para frequentarem algumas actividades, tais como o futebol ou qualquer outra... Existe um protocolo da escola com o conservatório para os horários. Então conseguimos que ficassem juntos.

L – Como foi, para ficar aqui?

D - Quando chegámos aqui... Aqui é mais difícil. A “J” mora em “Vega” em qualquer documento. A “J” nunca teve outra morada. A “J” e a Encarregada de Educação dela moram em “Vega”, em qualquer processo do liceu sempre me servi foi da minha morada do trabalho. Para a primária, fiz um requerimento dirigido à Escola, por morar em “Vega” e trabalhar em “Polar”. Para mim, é muito mais fácil tê-la junto de mim. Nós, em “Vega”, não temos lá família. As pessoas nossas amigas moram aqui e, então, sempre me dirigi às escolas. Por motivos profissionais gostaria que a minha educanda estudasse aqui em “Polar” e aproveitei-me disso. Aqui, o procedimento foi o mesmo. Por motivos profissionais, como ela está no conservatório, gostava que ela estudasse no liceu. Claro que, depois, a seguir uma professora que ia fazer os horários tentou escolher a equipa de professores necessária e os cinco alunos que foram são do quadro de honra do liceu. Tenta-se conjugar os interesses de todos. Acho que para eles tem sido bom. Vão os cinco para a Finlândia, o que também é muito bom, e são grandes amigos. Talvez isso os incentive a ter um bocadinho de competição. Amanhã tenho que ter um bocadinho melhor! Acho bem! A minha filha tem tido um despique competitivo com o grupo que tem. E isso não os fez ficar mais em baixo. Eles querem sempre competir para mostrar que também fazem, que também são bons. Mesmo agora, na viagem que vão fazer, o espírito de camaradagem é salutar. Os alunos do 11.º ano que vão, já estão a ajudar os do oitavo. Mas aos cinco, sabendo que estão lá todos, tem feito muito bem a todos.

L – Como acha que os outros vêm a sua participação e a preocupação com a sua educanda?

D – Dos professores que conheço, aqui, da minha filha, gostam que eu participe desta maneira. A de História e de Inglês dizem: - “A mãe da “J” isto, aquilo!” Dá também mais vontade de participar por que se visse alguma reacção negativa... Também não

vou além daquilo que me pedem. Não sou eu que vou dizer... Não tenho tido por hábito ir para além dos meus limites. Tivemos o exemplo de uma mãe, uma representante dos Encarregados de Educação de turma, o ano passado... Tivemos que acabar por ser nós, numa reunião, a tentar que a senhora saísse e desse abertura a outro por que não era aquela a maneira de informar. Pois, se vir uma Encarregada de Educação com a Directora de Turma, quem fala é a Directora de Turma. Depois, se ela der a palavra a alguém, por algum motivo, o pai então fala. Agora, nós saímos da reunião, depois vai haver aquela reunião geral para avaliação. A seguir a Encarregada de Educação manda um e-mail aos pais a contar tudo o que foi falado na reunião, a argumentar: “que não devia ser assim por que eu preciso de ir informada sobre o que vocês pensam do que os vossos filhos transmitem sobre os professores, por que preciso de chegar lá e dizer que esta nota não está bem por isto ou por que aquele professor não deveria ter faltado tanto, por isso é que o aluno não gosta disso ou daquilo ou não gosta daquilo ou não gosta disto”. Isto não é maneira de ser Representante de Pais numa reunião. Eu faço parte e venho às reuniões, mas depois, a seguir, eu não informo os pais, pois logo a seguir é marcada uma reunião pelo Director de Turma com os Encarregados de Educação e aí o Director informa os pais daquilo que se passou na reunião. Eu participo e sou activa, mas até um limite. A partir daí, o Director de Turma é que tem o lugar dele e ninguém o vai ultrapassar. À minha filha também posso dizer-lhe o que se passou nas reuniões, mas não com nomes. Nem conto o que disseram, nem acerca dela nem acerca dos outros. Por essa razão eu acho que ela gosta muito que eu participe. Eu sou assim: na Escola e nos escuteiros ajo da mesma forma. Tenho a minha responsabilidade. Tenho 35 miúdos a meu cargo e não ia dizer-lhes aquilo que eles devem fazer ou como é que se portaram. Os meus chefes e a hierarquia é que se devem pronunciar sobre o comportamento deles.

L – Que balanço faz da sua participação na gestão da vida escolar da sua educanda?

D – Até agora, tanto eu como o pai e o familiar mais próximo, o tio... Nós somos poucos. É uma família pequena. O meu marido não tem irmãos. Todo o nosso percurso e o percurso dela, com a nossa ajuda, têm sido muito bons. Se ela é o que é hoje, deve aos pais e à família. Nós dois temos investido bastante.

L – Na sua opinião por que motivo não existem mais pais a intervir numa forma mais activa no percurso escolar dos seus educandos?

D – Tenho pena. São cada vez menos os pais que participam, daquilo que eu conheço do nosso pequeno mundo, muitos por razões de horário. A nossa vida, hoje em dia, é demasiada agitada. Também conheço pais que não se empenham na participação da vida escolar dos seus filhos.

L – Além do tempo não existirão outras razões? Qual a sua opinião sobre isso?

D – Fazendo um retrato de mais perto de nós, que conheço, para eles, se o filho está ali ao canto, está a estudar; estamos aqui a ver televisão, não nos vamos incomodar ou fazer qualquer coisa. Não se empenham em ver o que está a fazer: ou pela maneira de ser dos pais ou por falta de interesse. Muito daquilo que eu conheço e, depois, a falta de tempo, e, depois, não dar um bocadinho do seu tempo. Acho que é mau, por que falta de tempo, todos nós temos. Eu também chego a casa e gostaria muito de acabar de jantar, arrumar umas coisinhas, sentava-me um bocadinho a ler ou ver televisão e, depois, ia para a cama. Mas tento, ao máximo, ir ao quarto dela ver se está tudo bem. Vai da rotina de cada um, mas agora está-se a perder muito.

L – Acha que os pais participam mais ou menos hoje?

D – No acompanhamento dos filhos é que eu acho que se perde muito mas, na parte da participação na escola, já vejo mais do que via. Se calhar, mais do que via na minha altura. Os meus pais nunca participaram na minha vida escolar. Vinham à reunião, quando podiam vir, depois daquelas reuniões de notas. Vinham no final do período, convocados pelos directores de turma. O que os directores de turma nos diziam era que, na nossa altura, não apareciam quase pais nenhuns. Vêm mais pais às reuniões, mas acompanham menos os filhos e também existe um enorme investimento nos filhos, na educação. Na turma da “J” há, aqui, e no ciclo já havia... Alguns pais iam lá para assinar a folha, mas depois nunca sabiam nada do que se tinha passado com o filho, ao longo do período: por que o filho tinha tido aquela nota; por que o filho teve aquele mau comportamento; por que é que o filho saiu e foi mandado para a rua. O pai não sabia. Ora eu nunca iria saber se a minha filha tivesse ido para a rua? A minha filha veio para a rua e trouxe um papel da professora. Se o pai não assinou foi por que o aluno não deu o papel da professora. É como eu digo aos meus meninos, nos

escuteiros: - “Mando uma carta a dizer que vai haver uma reunião tal, no dia tal, que vamos ter um acampamento.” E a nossa circular vai sempre, cá em baixo, com a tirinha destacável, como vocês têm. E eu quero aquilo assinado. Muitos não sabem por que os filhos com 10 ou 11 anos chegam a casa e a mochilinha que levam com o lanche fica pendurada até ao próximo sábado seguinte quando vão outra vez para os escuteiros. Qualquer recomendação que vai na mala, nunca se sabe. Eu sempre abri a mala da minha filha. Ela não tem que me esconder nada que está lá dentro. Agora não, por que ela agrafa no caderno ou cola ou, então, dá-me, mas, na escola primária, eu é que abria todos os dias a mala.

L – Acha que houve uma evolução negativa?

D – A esse nível acho. No início do segundo período vêm cinco, seis pais a uma reunião do oitavo ano. Não é compreensível. A Directora de Turma da minha filha nunca teve mais do que 10 pais. Não me diga que não é falta de interesse, pois foi para casa uma folha a convocar: a dizer que na sala tal, no dia tal, vai haver reunião.

L – Relativamente à pró-actividade dos pais? Não sei se fiquei esclarecida em relação aquela questão. O que a leva a dizer que os pais antes intervinham mais, em casa, junto dos filhos, do que no acompanhamento dos meninos, e menos agora?

D – No caso dos meus pais, trabalhavam ambos fora. Tinham uma loja de roupa de criança, aqui na baixa mas, chegava a casa e a seguir ao jantar, ela era capaz de se sentar ao pé de mim e do meu irmão ou íamos para a sala os dois fazer o trabalho de casa. E a minha mãe estava ali sempre a meter o nariz. - “Está tudo bem!” O que é preciso?” A minha mãe fazia, o meu pai nem tanto. Hoje eu não vejo isso, em algumas casas. Vão lá para o quarto, estão sozinhos e isolados, depois dizem: - “Mãe! Olha! Já acabei os trabalhos de casa.” Depois daquilo que ouço nas reuniões de pais... Diz uma mãe: - “Ai! Não tinha conhecimento disso!” Não perguntou se o filho não leu.

L – Ao longo dos três diferentes ciclos de aprendizagem nota que, à medida que vão avançando no tempo, os pais se vão alheando das reuniões, é isso?

D – É essa a conclusão a que chego, pelo menos na escola primária. Nas reuniões do primeiro ciclo nós vemos os pais todos a questionar. Depois, no 2.º ciclo, já havia assim um desinteresse. Eu acho que os professores não marcam na pior hora. Acho que

às 18 e 30, em geral, todos os pais podem ir. Às vezes chegam atrasados. Às vezes tem acontecido um pai chegar às 7 horas. Foi quando se despachou. Mas, depois, eu sei porque falámos disso. No horário que a professora tem para receber os pais, também não vêm.

L – Dos pais que conhece e daqueles que não vêm, o que acha que os leva a não virem?

D – Daqueles que conheço de vista, acho que dá sensação que basta ver a nota na pauta e, pronto, está tudo bem: -“Depois vejo a nota! Está tudo bem! Eu não consigo fazer nada dele.” Relativamente aos pais dos meus alunos, esses estão lá todos, porque, deve haver uma explicação para isso, são também proactivos.

L – Gostaria de acrescentar alguma coisa a esta conversa que possa, de alguma maneira, enriquecer esta investigação?

D – Acho que a escola podia abrir as portas para que houvesse debate entre os professores e a comunidade. Aquilo que a professora está a fazer, que é para um trabalho de mestrado. Acho que durante o ano, os professores ou o conselho directivo podiam pôr à prova: um debate entre os pais e os professores, a meio do ano, para falar do percurso escolar. O tema podia até não ser tão abrangente, com todos alunos, mas, por exemplo, os alunos do 8.º ano podiam ter um debate para ver o percurso do aluno, ver o interesse que os pais demonstram. A maior parte dos professores não sabe, até o próprio director de turma se o representante não... Às vezes a representante é obrigada a ser representante, é quase obrigada, não pelas qualidades, mas sim, porque existe a necessidade de ficar escrito que tem que ser alguém. Acabo por ter conversas interessantes. Às vezes eu e a professora “Q” perdemo-nos a conversar sobre a turma. Ela tem noção daquilo que eu acho da turma. Ela diz-me muito. Tenho que assinar a acta: Falamos mais um bocadinho, até a minha filha estava presente, falamos as três. Ela conhece-me e sabe aquilo que eu gosto e que gosto de participar. Mas se calhar há outros que quase não conhecem e só lá vão para assinar a acta e porque são obrigados a ir.

L – Falou-me dos alunos e dos pais. Quem deveria participar nesse colóquio ou debate?

D – *Entre pais e alunos de um determinado ano, tipo fórum, onde se discutiriam os problemas dos alunos, formas de contornar e resolver esses problemas. Isso seria uma forma de chamar mais pais. Gostava de tentar. Se calhar, com o envolvimento de todo o grupo, viriam mais pais, por que, realmente, é muito importante que os pais estejam presentes na vida do aluno e nós não vemos isso. É aquilo que eu ouço. Às vezes comento isso com o meu marido e até comento com a minha filha. No meu caso, acabo por ficar aqui à minha espera. Ouço dizer alguns pais, em conversa com alguns DTs: - “O que é que se passou? Mas, então, o que é que quer? Não consigo fazer nada dele!” É muito triste ouvir isto de pais de alunos do 8.º ano. Eu não concebo que um pai diga isso. Como não concebo que um pai de um moço, meu explorador, diga isso. Ele só tem 11, 12, 13 anos. Então como é que o pai não pode fazer nada dele! Então o pai não pode prescindir de um bocadinho de tempo de ver televisão e sentar-se ao pé do filho e inculcar-lhe responsabilidade. E não precisa de dizer muita coisa. Claro que nem todos os miúdos são iguais. A minha filha gosta de ler o expresso e o público, desde os seis anos. Eu não vou obrigar um miúdo da idade da minha filha a ler o Público ou o Expresso. Se calhar eles não gostam. Ela diz-me assim: «Vai estreiar os “Anjos e Demónios” dia catorze. Vê lá se marcas o cinema que eu quero ir ver. Eu quero ver se é igual ao livro». Se calhar nem todos dizem isso, mas alguns vão dizendo. O grupo dela é dos que vai dizendo isso. Mas porquê? Se calhar a atenção dos pais não foi dada quando devia. Eles precisam de muita atenção dos pais. Eu vejo isso na idade da minha filha. A minha filha precisa muito da nossa atenção. Questiona, questiona a toda a hora sobre coisas que se estão a passar na televisão, no dia-a-dia. Na Escola de “Salamanca”, pelo que o meu marido me dizia... E, ainda bem, que saiu de lá. A primeira vez que ele foi professor, foi na Escola Secundária de “Salamanca”. A experiência foi tão boa ou tão má que ele, no ano seguinte, arranjou outro emprego e nunca mais quis ser professor na vida dele. Só deu aulas em 87/88, depois nunca mais quis dar. Veja lá aquilo que o meu marido aprendeu na Escola de “Salamanca”. E ela perguntou: - “Mas pai, porquê? Porquê?” O meu irmão estudou lá, desde o 7.º até ao 12.º ano e foi aluno de dezanove. – “Porquê? Porquê”? Se calhar tinha pais que iam às reuniões e estavam lá sentados. Ouviam, chegavam a casa e acompanhavam nos trabalhos de casa. O meu irmão nunca teve queixa da Escola Secundária de “Salamanca”. E os meus pais também nunca tiveram queixas da Escola Secundária. Por isso não compreendo porque é que os pais hoje... Há vinte anos a envolvente já era má, mas não era assim tão má. É uma questão de segurança. Nós temos lá uma amiga*

que trabalha no Gabinete de Assistente Social e ela ainda não foi trabalhar desde que aconteceu aquilo na semana passada. A "R" está em casa por que a polícia não garante a segurança dela, lá no gabinete. - «Eles todos me conhecem e gostam de mim!» Mas a polícia é que não garante que ela esteja segura. A escola não está fechada. Por isso é que eu digo... Acho que os pais não deviam dizer: - «Não tenho tempo! Venho cheio de stress do trabalho.» Eu também venho, mas como a tenho, tenho que ajudar. Acho muito triste ver que os pais não participam na escola e temos exemplos disso todos os dias nas reuniões de turma. É triste ouvir dizer aos pais que não sabiam disto ou daquilo

**Apêndice VII - Protocolo da entrevista realizado à Encarregada de Educação “E”,
mãe de uma aluna a frequentar o 11.º ano de escolaridade da área de Artes**

L - Entrevistadora

E – Entrevistada

Duração: 80 minutos

Data e hora: 15 de Maio de 2009, às 13h e 30m

Local: Gabinete de Economia da Escola

L – Como já lhe explique os objectivos desta entrevista, pedia-lhe autorização para a gravar de modo a poder transcrevê-la. Depois de o fazer tratarei de lha entregar para ver se concorda ou não com o texto e, se for preciso, introduzimos alguma rectificação.

E – *Ok.*

L – Já ultrapassámos a primeira parte da entrevista, a introdução. Então, queria pedir-lhe que falasse um pouco de si, assegurando-lhe, desde já, a confidencialidade dos dados obtidos, o nome da entrevistada, da sua filha, enfim de tudo aquilo que possa permitir a vossa identificação. De qualquer modo, em primeiro lugar, queremos conhecer um pouco a entrevistada em termos de idade, em termos de habilitações, profissão...

E – *Tenho 55 anos, sou licenciada. No momento, não estou a trabalhar, mas já trabalhei bastante. Tenho uma situação familiar estável. Sou casada há perto de 30 anos. Temos uma situação razoável. Temos 2 filhos. Residimos em “Altair” mas, actualmente, resido aqui em “Polar” para poder acompanhar a minha filha. Assim, trago sempre a minha filha à escola. Nem todas as pessoas podem ter esse privilégio.*

L – **Em Altair não existe escola?**

E – *Existe uma em “Rigel”. Não é mais perto porque ela tinha que fazer uma hora pela manhã e outra ao fim da tarde e tinha que passar o dia inteiro em “Rigel”. Saía 7 horas da manhã e chegava às 3 da tarde. Ela fez o básico nessa situação, só que ela teve uns resultados muito fracos porque a escola é fraca e pelo facto de eles saírem... Passam o dia inteiro fora de casa, sem a gente ter nenhum controlo. Os pais não*

tinham controlo, nem a escola sobre as crianças. Nós resolvemos que o secundário seria noutra escola. Existe um insucesso muito grande porque a escola é muito grande. Existe um insucesso de 83% e, então, para evitar isso nós, nos sacrificámos e viemos aqui para “Polar”. E viemos para esta escola porque era aquela de que tínhamos melhor referência - era a Escola de “Toledo”.

L – Neste momento, como é que a sua educanda se posiciona em relação à escola?

E – No 1.º ano foi muito difícil para ela porque no 1.º foi uma mudança muito radical. Mudou de escola, mudou de colegas, mudou de ano, foi muito complicado para ela. Eu acho que não foi mais o insucesso dela. Eu acho que a escola nesse 1º ano não validou e a directora de turma dela também não ajudou muito, por isso ela teve um rendimento muito fraco. Eu ainda resolvi vir para aqui durante 2 meses. Vim com ela aqui para “Polar”, então, ela repetiu o 10.º ano. Não só repetiu como mudou de curso. Acho que ela mudou de curso muito induzida por alguns professores e porque acharam que ela não tinha capacidade. Não era problema dela, foi sim um problema gerado pela circunstância, por ela ter vindo para aqui. Mas ela meteu na cabeça que tinha que ir para artes... Ela estava em ciências e mudou para artes. Não era minha preferência, não. O que eu acho é que temos que deixar os filhos escolher. Temos é que apoiar na sua escolha. Eu apoiei em todos os sentidos na sua escolha. Incentivar e estar em todos os momentos que eles necessitarem. Não fazer como alguns pais fazem - substituir-se aos filhos em algumas tarefas. Mas não é o que se deve fazer - é que se responsabilizem-se pelos seus actos, pela sua vida, pelas suas tarefas... A minha filha, desde miúda, sempre estudou sozinha. Não precisou que eu estivesse ao lado dela. Mas, estar ao lado dela, não é fazer por ela. O ano passado ela começou a se integrar na escola. Gostou imenso da turma, começou a se integrar mais e, este ano, ela está melhor ainda. Ela sempre foi muito responsável e estudiosa. Ela está indo bem, está tirando boas notas, só que eu acho que se ela tivesse sido acompanhada, ao princípio, teria sido muito melhor. Houve alguma falta de acompanhamento da escola, de orientação e preocupação.

L – Ela é uma miúda responsável?

E - Ela é muito responsável porque nós cobramos. Lá em casa não há nada de graça. O nosso sacrifício tem que ser compensado com o esforço dela, daquilo que ela escolhe,

daquilo que ela quer. Ela quer demonstrar para nós que está a fazer o que quer e o que gosta e que está a fazer bem. Nós não interferimos nas escolhas dela.

L – Que imagem é que tem das escolas que a sua educanda frequentou ao longo do percurso escolar?

E – A escola primária dela... Ela estava numa escola muito boa em "Hadar" e aquela escola de "Altair" estava muito mal. Mas, depois, a associação de pais, eu e o meu marido botamos mão à obra e começamos a trabalhar para a escola, em especial com a professora dela e, realmente, conseguimos muitas coisas para a escola. Teve o primeiro computador, conseguimos um computador para a escola. Trouxemos sacas de cimento, preparei móveis, pintei, decorei móveis, fiz placa. A placa que lá está fui eu que fiz. Nós íamos pedindo, algumas coisas que eram obrigação da câmara. Eles não estavam nem aí. Eu estava todos os dias de manhã na câmara, estava atrás do vereador. Ele fugia e eu ia atrás dele. Ele estava no gabinete e dizia que não estava e eu dizia: - "Eu espero." Quando ele via que não me vencia, vinha, dizia você quer fazer isto e isto... Tinham uma casa de banho toda quebrada, era para todas as crianças e funcionários. A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era a responsável da escola da época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia, foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças, vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola. Mas nem todas as escolas estão abertas para receber os pais. É uma coisa que não consigo compreender, como as escolas se fecham. Nós entrámos naquela escola por que a professora deixou que nós entrássemos. Enquanto ela esteve lá, nós colaborámos.

L – E depois passou para que escola?

E - Depois foi para "Rigel", tinha acabado de fazer 10 anos, foi para a básica. A escola é péssima, é ruim, é mal gerida. Nós tentámos de tudo. Eu fui leccionar para lá, também, e o meu marido para a associação de pais, mas aquilo é impossível. Quando não existe boa disposição dentro da escola, os de fora vão apanhar. A boa disposição e a colaboração têm que partir da escola, do seu Conselho Directivo.

L – Estando lá dentro, não é mais fácil intervir?

E – *Mas é aquela velha história que uma andorinha só não faz o verão. A partir de uma determinada altura começamo-nos a sentir uma pessoa indesejada e incómoda. Você mexeu em coisas que são sagradas e não deve mexer. É aquela expressão usada pelos portugueses: - “É assim.” Significa que não se deve mudar, nem procurar alternativas.*

L – **Será a gestão da escola e a falta de condições?**

E – *A escola tinha condições, o que faltava, era a directoria ser bem gerida, tinha muito boas condições.*

L - **Até que nível de ensino?**

E – *A escola tinha do quinto ao nono ano, ela esteve lá até ao 9.º ano, o que foi um grande erro porque eu poderia ter feito era ter tirado ela de lá. Acabei por não modificar nada. Uma das coisas boas que eu fiz lá... É que as crianças de “Altair”... Elas só tinham um transporte, que era um transporte público e que não era feito para as crianças. Então havia um horário que era das 7 da manhã, quando eles chegavam lá às oito e meia da manhã e, depois, um autocarro de volta que era às seis e vinte cinco. Nunca ninguém se preocupou com um horário diferente. O que eu criei lá foi uma série de clubezinhos. E na hora que os miúdos não tinham aula, iam para esses clubes porque assim acabavam por não ir para a rua, porque, as crianças daquela escola, por mais que nós falássemos nunca ninguém tomou alguma providência. Aconteceram coisas horríveis, por exemplo miúdas de famílias pobres com doze, treze anos, deixaram a escola para irem para casa, grávidas. O problema é da escola porque os pais colocam os filhos na escola julgando que é seguro. O que nos dizem - o Estado - é que temos que as colocar na escola e o Estado se responsabiliza por elas. Quando as crianças levam uma manhã para ir para a escola, o que acontece é que passado algum tempo os pais vêm a saber que os seus filhos estão metidos no alcoolismo, muitas vêm para casa grávidas. Assisti a imensas, com treze, catorze anos. A culpa não é dos pais, não, as culpas são todas partilhadas. Eu, com a minha, ia sempre buscar, andava sempre de olho.*

L – **A segurança por exemplo é uma coisa que a preocupa?**

E – *Sim. Precisa-se de segurança com crianças com dez anos.*

L – **Que tipo de alunos é que tinham, em termos gerais?**

E – *Naquela zona, a maioria das crianças são de um meio social muito baixo. Agora melhorou um bocado mas, naquela época...*

L – **Em termos de ensino, o que acha dessa escola?**

E – *Era o seguinte: havia uma grande discriminação com as crianças que vinham do campo. Não havia preocupação com as crianças que vinham do campo. Havia um comportamento muito elitista. Havia as crianças que eram filhos das pessoas que eram da cidade. A gente via que existiam turmas que eram seleccionadas. Eu acho indecente esse tipo de coisa, todos têm o mesmo direito.*

L – **Actualmente como vê a escola que a sua filha frequenta?**

E – *Eu sempre gostei de entrar na escola junto com a minha filha, mas nem sempre consegui sem forçar a porta para entrar - entrar para ajudar, colaborar. Mas, nem sempre consegui. Esta aqui, no primeiro ano, quando cheguei aqui, gostei da escola. Ela estava bonita. Você gosta da escola, mas nenhuma porta se abre. No primeiro ano, não conseguimos entrar mesmo. No segundo, também não consegui, só a “T”. No terceiro, consegui através da directora de turma, que era uma fabulosa professora. Acho que seria muito importante para fazer justiça aos professores.*

L – **Se tivesse que classificar a escola como a classificaria?**

E – *Eu a classifico como uma escola boa, apesar de não ter tido acesso inicialmente, mas isso é problema de noventa por cento das escolas portuguesas. Hoje é a melhor para mim, gosto mais dela, ainda.*

L – **Quais as razões que a levam a classificá-la como boa?**

E – *Em primeiro lugar, não tem um historial de violência, sinto-a como uma escola calma e também segura.*

L – **Relativamente ao ensino, às práticas pedagógicas?**

E – *Isso fica meio difícil porque varia de pessoa para pessoa. Cada professor tem o seu método de ensino, mas existem métodos com que nós concordamos, outros não. Existem professores que nós vemos que estão mais bem preparados e existem outros que nem por isso. Acontece que existem coisas que professoras mais antigas não deixam passar e as novas deixam passar e, então, eu não me sinto assim muito à vontade para poder*

fazer um julgamento das actividades pedagógicas. Eu estou a falar da qualidade de ensino, não da indisciplina, estou a falar da transmissão de conhecimento. Isto é uma coisa que extrapola, que foge ao controlo da sociedade, dos professores e dos pais, a questão da indisciplina tem que ser uma discussão global porque não se pode estar a empurrando com a barriga para cima de sectores da sociedade. São os pais, são os professores, é a polícia, é o bairro. Eu acho que a questão disciplina, em relação à juventude, extrapola todas as condições sociais, ninguém tem as rédeas disso. Acho que se chegou a um ponto em que liberdades e cedências de uma das partes, em que nós não pomos limites para nada. Tanto a família, como a sociedade e a escola têm um grande problema para resolver.

L – O que é para si uma boa educação?

E – Ter regras e limites, chega.

L – O que é para si uma boa escola? Em termos globais, o que é para si uma escola ideal?

E – Uma escola onde os nossos filhos possam aprender regras e limites e ter uma boa base de conhecimentos gerais e onde a gente sinta que naquela escola existe respeito mútuo, da criança para os adultos, bem como o contrário. A preocupação que uns têm e a interacção que há entre o corpo da escola e as crianças, isso também educação. É essa interacção, esse respeito mútuo, mas que, infelizmente, se degradou nas escolas. E então o que é boa educação? É só tirar alta nota de Matemática ou seja lá do que for? Não é, passa por essa confiança que se tem vindo a quebrar.

L – Disse que não interferia nas opções escolares da sua educanda mas, no fundo, que saídas académicas ou profissionais preferia que ela escolhesse?

E – Eu acho que o caminho certo dela era ciências, atendendo ao perfil. Na minha opinião, não adianta querer que o filho seja uma coisa. Se ele não der para aquilo vai ser um infeliz. Se ela quisesse ser cabeleireira, iria para uma escola profissional de cabelos. O que interessa é ser feliz. Por exemplo, eu posso dizer para ela: - “Queria que fosses médica!” Eu quero apenas que ela siga aquilo que ela gosta. Ela agora está na música e no canto. Desde pequenininha que ela começou a cantar antes de fala. Mas como profissão? Não, ela tem que ter outra profissão. Em Portugal, hoje não se tem assim tantas hipóteses nessa área, na carreira musical, que a pessoa possa estar

segura. Ela está virada para fazer arte e fazer música. Entretanto, se ela não chegar a singrar na música, ela tem diploma para trabalhar naquilo que ela quiser.

L – Pode partilhar connosco a sua experiência como aluna?

E – Eu fui uma aluna terrível, mas muito estudiosa, muito boa aluna, muito irrequieta. Se fosse hoje diziam que era hiperactiva. No meu tempo, ser hiperactiva era castigo na certa. Pelos padrões da época, seria um pouco mal comportada. Uma queixa do professor, naquela altura, era castigo na certa. Em casa, dependendo da queixa, havia castigo físico, castigo psicológico, por exemplo, dormir sem jantar, tirar coisas que a gente gostava, não sair no fim-de-semana.

L – Teve castigos na escola?

E – Aí Jesus do Céu! Tive pois. Bastava ser uma coisa pouca. Aquilo para o meu pai era uma vergonha, era uma mancha. Uma queixa de um professor! O meu pai foi à escola por causa de uma funcionária, mas ela me arrastou pelos cabelos. Sabe porquê? Nós tínhamos que... Aquilo de ser vigiada do cabelo aos pés! Era um colégio particular. Se a saia estava abaixo do joelho, se o sapato estava limpo, as orelhas... Não podíamos usar jóias, maquilhagem. Não podíamos usar nada e eu levei um lenço. Depois que entrei, amarrei-o no cabelo. Eu queria ir a um casamento. Estava muito grande. Eu achava uma violência. Eu andava escondida com o lenço. Eu sei quem disse a ela. E acabou por me tirar o lenço. Eu tentei correr. Ela me agarrou pelos cabelos. Eu chamei-a de bruxa. Levei três dias de suspensão.

L – Qual a sua relação com os professores?

E – Era boa. Andavam sempre a chamar a atenção. Estava muitas vezes de castigo, mas pelas provas eles gostavam de mim porque eu era participativa. Eu gostava de ajudar os professores.

L – Como se tem processado a sua participação no acompanhamento da sua educanda, em termos escolares?

E – Vou sempre às reuniões de encarregados de educação e com ele por que eu quero que ela me conte tudo o que se passa na escola. Depois eu faço o meu filtro. Não fiz nada. Nunca a ajudei em nada. Ela faz tudo sozinha. Nem nunca vou ver se está bem, nem nada.

L – Sei que tem participado em palestras aqui na escola, quantas já fez?

E – Fiz duas. Surgiu de uma reunião de encontro de pais. Eu me ofereci para colaborar naquilo que pudesse com a Escola, com a Câmara. Não me importo nada. Eu acho que a escola é a nossa casa. Fique também como vice-delegada da representação dos encarregados de educação. Ainda não faço parte da associação de pais - mandei até um e-mail para eles, mas não me disseram nada. A interacção que as associações têm é pontual. Acontece que quando nos reuníamos, muitos dos pais só se preocupavam com os problemas dos seus filhos. Falavam pontualmente de um caso ou outros, mas não, parecia ser uma associação muito elitista, em “Rigel”. Aqui na escola... A experiência que eu tenho das associações de pais... Nunca me convenceu! Já colaborei com algumas associações por causa do meu filho mais velho, mas também não... Nós até conseguimos algumas coisas para a escola.

L – Então acha que os pais nem sempre têm um papel muito interventivo?

E – Acho que são dois corpos que são para trabalharem e não para se chocarem juntos. E, então, se acomodam. Por vezes o que acontece é falarem, falarem. Fazem relatórios, actas e ficam por ali. Eu estou farta de relatório. Eu quero... É assunto. Quando não há acção eu fujo.

L – Noutras escolas, já sei que desenvolveu outros projectos e iniciativas interessantes. Nesta escola alguma vez apresentou projectos inovadores?

E – Apresentei sim. Um workshop de cerâmica, aberto para alunos e professores, mas não se concretizou. O que eu penso é que a escola... As pessoas estão tão loucas com a história das burocracias que não sobra tempo para as crianças, não sobra tempo para ninguém, não sobra tempo para nada.

L – E contactos com o Conselho Executivo?

E – Sim. Tive contactos. Foi o ano passado e gostei muito por que eu achei que foram muito atenciosos e rápidos e atenderam aquilo que eu pedi. Gostei imenso. Quando falei com eles foram muito rápidos a responder. O que aconteceu o ano passado, foi que não consegui contactar com ela, a directora de turma, então tive me dirigir ao Conselho Executivo. Foram extremamente rápidos e simpáticos e me esclareceram e ficou tudo resolvido.

L – Quando teve problemas com alguns dos seus educandos, como é que tentou resolvê-los? Além da sua intervenção junto das escolas, que tipo de iniciativas desenvolveu? Levou-os a psicólogos? À Orientadora escolar? O que faz?

E – Não acredito muito nessas coisas. Passa pela família. Muita conversa com os filhos. Quando chegam a casa, pede-se para falar verdade. Eles falam a verdade, graças a Deus! Por que em casa não existem histórias inventadas, por que eles sabem que eu vou averiguar, então, são obrigados a falar verdade. Sempre disse aos meus filhos, em primeiro lugar, se uma professora diz que é assim, é porque é. Agora se eu tiver dúvidas... Eu como adulto tenho obrigação de saber se é. Mas nunca tiro a razão dos professores. Se um professor fez isso é porque teve motivo para fazer. O professor é, no momento, substituto do pai e da mãe. O professor tem que ser um amigo. É um amigo. O aluno reclama, ou porque queria um pouco mais de nota... Mas, não estudou e agora tem que se justificar em casa e agora o professor é mau.

L – Como é que a sua família vê o seu intervencionismo na escola ou a sua participação na escola?

E – Relativamente ao meu marido, estamos os dois juntos. Quantos aos miúdos, quando eram pequenos, adoravam. Quando vão crescendo, dizem que é feio o pai aparecer, não gostam e então: - “O que é que essa quer daqui da escola?” É muito engraçado! Na primeira palestra a que eu vim aqui, ela estava tão nervosa, com medo. Depois ela não teve. Depois perguntou: - “Por que é que a mãe tem esse sotaque? Por que é que tem esse falar diferente? Por que você fala dum jeito?” - É o meu jeito.

L – Como tomou a decisão de escolher esta escola? Já sabemos por que é que não escolheu a escola de “Rigel”, mas existem outras escolas em “Polar”...

E – Porque é a melhor escola próximo da gente e porque também é uma boa escola. Pessoas que já estudaram aqui falaram bem da escola. - “Ah! Colocou a sua filha aí! É só escola de crianças marronas! Para aí só vão os miúdos que gostam de estudar e os miúdos betos.” A minha filha gosta de estudar. Como é escola pública e do Estado, a escola tem que estar aberta para toda a criança, pobre ou rica, para qualquer cidadão português. - “Agora eles têm critérios de qualidade, por que os outros estão perdendo e eles mantém, então é para lá que vai a minha filha.”

L – Eu sei que mora em frente à escola. Mas o que aconteceu primeiro?

E – *Primeiro a matrícula na escola, depois a residência. De onde morava seria mais próxima a “Huelva”, mas eu preferi esta aqui. Depois, o que acontece é que no princípio procurámos que um táxi a fosse pegar aos barcos e a levasse de volta. Com os autocarros não conseguimos porque não havia horários. O que acontece é que mudei a vida toda em função dela. Estou a tentar arranjar emprego aqui. Até agora não arranjei nada, mas levamos uma vida regrada e em função dos estudos dela.*

L – **Fez algumas diligências no sentido de garantir a vaga aqui nesta escola?**

E – *Fizemos a matrícula em “Rigel”, mas dissemos que queríamos vir para cá. Na transferência, coloquei esta escola como primeira opção. A morada foi com morada de “Altair”... Não tenho a certeza. Não estou lembrada se foi uma morada daqui. O que pode ter ajudado foram as boas notas que ela tinha, porque se não tem, não entra.*

L – **Como é que acha que os outros vêm a sua participação e preocupação? Como é que os professores e outros pais vêem a sua participação e preocupação no percurso escolar da sua educanda?**

E – *É assim... Aqui é muito difícil ter contacto com os pais. Com eles não consegui. O professor com que tive mais contacto foi com a directora de turma. E tive contacto com alguns em conselho de turma - foi quando tive contacto com os outros professores. E gostei imenso dos professores. Achei-os muito participativos. A directora de turma é muito dinâmica, gostei imenso. Ela é especial, gosto mesmo dela, muito, muito, gostei muito. Com os pais não tenho mais porque estão muito tranquilos em relação aos filhos.*

L – **Os pais aparecem às reuniões?**

E – *Aparecem sim. Dão ideias, conversam. As participações dos pais nas reuniões são boas.*

L – **São quantos alunos? E apareceram à reunião quantos pais?**

E – *Não sei, andam ali uns alunos que foram transferidos... Tem uma aluna com 19 anos, que falta muito. Falei com ela para ir para uma escola profissional, para tirar um diploma, para fazer qualquer coisa da sua vida, porque fazer de conta que vem para a escola e não vir... Está perdendo o seu tempo, está gastando o dinheiro dos seus pais. Acho que é uma boa turma e os pais também. Ela ficou de ver.*

L – Que balanço faz da sua participação na vida escolar da sua educanda?

E – Acho que temos que investir nos filhos para, quando chegar a idade certa, nós vermo-nos livres deles. Se não investimos agora, eles vão andar pendurados em nós toda a vida. Eu acho que o sacrifício está valendo a pena. Agora a “T” está com 17 anos. Claro que está no período da adolescência, tem os seus problemas, os seus conflitos, que todos nós tivemos e muitos ainda têm. Mas é uma miúda que faz tudo sozinha. Eu faço algumas coisas no fim-de-semana, depois ela faz tudo sozinha. Não leva ninguém lá em casa porque a gente não gosta. E não leva mesmo! Considero que fiz um bom trabalho. No próximo ano está no 12.º ano. Agora vai fazer 18 anos. Eu vou estar mais tempo em “Altair” e ela vai ficar aqui sozinha. Ela tem a vida dela. Está fazendo o curso dela. Por exemplo, este fim-de-semana não quer ir para “Altair” porque tem muito que estudar. Eu sei que ela vai estudar. Sei que não vai para a rua. Depois, desde que a gente chegou aqui há 3 anos atrás, durante a semana, ela sai da escola, atravessa a rua, toma banho, janta e estuda e mais nada. Nem amigos, namorados, café, rua, não tem. Agora, no fim-de-semana, na sexta-feira, não podia sair de noite. Agora já pode sair com os amigos, já tem 18, até à meia-noite. Pode chegar mais tarde. São regras, tem que ser. Agora já é dona do seu nariz e sabe o que tem que fazer.

L – Em sua opinião porque não haverá mais pais a colaborar de forma pró-activa na gestão do percurso escolar dos seus educandos?

E – Acho que tem muito a ver com o percurso da vida de cada pessoa. Tem muito a ver com o nível de escolaridade dos pais, da atitude e também com o historial do povo português. É assim o acesso à escola em Portugal - é muito recente. E uma revolução é uma coisa contínua. A democracia não se constrói da noite para o dia. Esse processo educacional é uma coisa lenta. Existem uma série de factores que se conjugam que fazem com que os pais não sejam mais muito activos. O povo português também não é muito activo na sociedade. A participação a todos os níveis... O exercício da cidadania ainda é muito pouco participativo. Por exemplo, trabalhar em equipa, só agora há bem pouco tempo que se começou a notar um pouco mais de participação. Tenho sentido isso nas reuniões, mas estou a falar da sociedade em geral. E aqui a escola reflecte a sociedade. Isto aqui é o reflexo do bom e do mau. E então o espírito colectivo está começando a ser implementado. Ainda é uma sociedade tão elitista, tão fechada, em pequenos grupos, por questões económicas e sociais, por nome, por pedigree, a família,

a cunha. Para evoluirmos temos que passar por cima disso. Isto é uma nação, não são grupinhos. Quem está por fora é mais fácil fazer a análise. A gente vê isso em qualquer lado. Eu acho que as instituições...

L – Contrariando aquilo que pensa e aquilo que terá feito, no fundo a experiência da sua educanda, que não transitou no 10.º ano quando se matriculou aqui na escola, não foi a melhor. Mas nunca tentou, de alguma forma, influenciar o curso das coisas? Ela matriculou-se num novo curso por iniciativa própria?

E – Não. Estava meia perdida. Ela estava naquela idade em que aquilo que os pais dizem não conta muito. Estava naquela idade de ouvir mais os outros do que ouvir os pais. E nós temos que estar muito atentos. Só que a directora de turma dela disse para ela: - "Você devia ir fazer os psicotécnicos." Ela tinha entrado para o conservatório e estava fazendo flauta e canto. Ela começou os dois cursos ao mesmo tempo, o curso e o conservatório. Em certa altura, eu não acredito que tenha sido por maldade... Ela tem aulas uma vez por semana no Conservatório. A professora sugeriu que ela fosse estudar artes por que - "você tem uma voz fantástica, por que tem uma voz parecida com a Celine Dion." Então meteu a cabeça nas artes. E aqui ela começou a estudar. Ela estudava, estudava, o que aconteceu foi que o tempo era muito pouco para estudar e, realmente, ela vinha da escola de "Altair". Ela aqui não tinha hipóteses. Tinha mesmo que repetir o ano. Ela não ia repetir por falta de empenho dela, mas sim por as circunstâncias todas se conjugaram, que deram aquela solução. O que é repetir um ano? Antigamente repetir um ano era até bom porque reforçava mais ainda os conhecimentos. Aqui existe um certo estigma em repetir um ano. Onde está o fim do mundo em repetir um ano? E então ela estava com notas miseráveis. Tinha vindo daquela escola e ter um 9 a Matemática e a Física Química... Se ela voltasse a repetir eu sei que ela teria notas belíssimas no próximo ano, mas ela meteu na cabeça que não e, depois, convenceu o pai. - "Estás a querer influenciar a miúda." Eu conheço a minha filha. Foi isto que ela viveu durante esse ano. Eu sou educadora. Tive uma conversa com a directora de turma e ela foi extremamente insensível e fria e não quis saber de nada. Disse: - "A sua filha não dá para Matemática, é melhor mudar de curso." Foi como tivesse dito: - "Vai nadar. A tua filha é burra!". Ela podia ter tido uma conversa com a miúda, conversado com ela, falando até as duas ao mesmo tempo, conversando, dizendo qual era a situação e que não haveria problema em repetir. Eu a conheço. Eu acho que uma pessoa de fora, conversando com ela. O pai convencia-a a mudar de

curso. Na televisão ela vai a todos os canais de ciência, história, tudo o que tem a ver com ciência. Basta falar qualquer coisa de ciências, descobertas e ela fica estarecida: “Ah! Ah! Ah! Todos os livros dela, todas as colecções estão relacionadas com a ciência. Quero ver um dia... Aquela casa tem montanhas de livros de arte, paredes forradas com livros de arte. Pensa que ela vai buscar um livro de artes? Apenas trabalho de escola. Até ao momento ainda não se arrependeu, mas eu sinto nela uma espécie de desencanto. Ela é muito orgulhosa e, depois, o pai dela está muito naquela de a apoiar. Eu acho que foi mais uma conversa com o pai do que com a mãe. Ela dizia: - “Ai mãe queria tanto pintar um dia como você!” Ela também sempre foi assim, tudo o que eu fazia, ela vinha pró meu pé, querendo fazer igual. Depois, quando diziam que ela tinha jeito... Jeito não é vocação. “E” dizia: - “Eu tenho jeitinho para fazer um curativo.” Mas não queria ficar fechada num hospital durante 24 horas. Eu não aguentaria nem meia hora uma injeção, um curativo no mínimo.” E, então, eu tenho uma certa frustração nisso por que eu não tive apoio da escola nenhum. Tive um contacto com uma professora de música. Ela estava convencidíssima que iria para uma escola de artes, para aquela escola em Lisboa, a António Arroio, mas optámos por ficar por aqui.

L – Gostaria de acrescentar alguma coisa a esta conversa que possa de alguma maneira enriquecer esta investigação?

E – Deveria existir uma mudança profunda nos programas escolares. O essencial é dar formação às crianças, é dar uma direcção e um rumo à sua vida. A função da escola é orientá-los para terem um percurso profissional. Em primeiro lugar, ser um cidadão. E orientando para cidadão, está orientando para a escolha de um percurso, que é isso que o estado propõe. Deve tentar-se rever esse modelo tradicional, porque já está velho, no momento que a gente vive na sociedade actual. E já existem alguns países a fazerem modificações profundas. Nós adaptámos o modelo francês e, já vimos, que é um modelo falhado, pois terá que haver uma certa mudança.

Apêndice VIII - Protocolo da entrevista realizado a “F”, membro de um órgão de direcção, administração e gestão de uma escola não agrupada do distrito de Setúbal

L - Entrevistadora

F – Entrevistada

Duração: 60 minutos

Data e hora: 23 de Julho de 2009, às 11h e 30m

Local: Gabinete de Economia da Escola

L – A primeira questão, era pedir autorização para poder gravar a entrevista por que, só assim, a poderei transcrevê-la. Depois da transcrição envio-te a entrevista por e-mail e tu poderás rectificar aquilo que entenderes. Acho que tenho o teu e-mail. Depois, no final, eu registo-o aqui. A transcrição não é fácil, pois nem sempre conseguimos perceber bem o que o entrevistado diz e o entrevistador falou. Portanto, a enviar por e-mail, e tu fazes as rectificações necessárias. Se, por acaso, for referido o teu nome, não irá aparecer. Já referi anteriormente os objectivos da investigação e tudo o mais. Depois o que nós gostaríamos de perceber é qual é a experiência profissional dos entrevistados. Queria pedir-te que falasses da tua experiência profissional anterior.

F – Neste campo, há que distinguir várias linhas de percurso: percurso enquanto professora e percurso enquanto membro de Conselho Executivo. Digamos que as questões de gestão sempre me interessaram, desde o 3º ano, em que dei aulas. Ingressei num conselho directivo, onde estive três anos. Depois voltei a estar e, depois, entretanto saí dessa escola e fui fazer estágio. Claro que nos anos intermédios também tive direcções de turma, depois de fazer estágio. No ano a seguir ao estágio, fui coordenadora dos Directores de Turma do ensino secundário. Nos anos seguintes, tive uma experiência fundamentalmente com cursos do ensino nocturno, com experiências ao nível de coordenação, enquanto directora de turma. Fui também Presidente da Assembleia de Escola, durante dois mandatos e, depois, estive mesmo ligada a uma direcção de escola, portanto, 2 a 3 anos.

L – Sempre neste concelho ou fora do concelho?

F – A primeira experiência de gestão foi no concelho de “Avior”, depois no concelho de “Polar”.

L – Como tem sido a actuação das associações de pais, nesta escola? Aspectos negativos e positivos.

F – A primeira experiência de gestão foi no concelho de “Avior”, depois no concelho de “Polar”.

L – Como tem sido a actuação das associações de pais, nesta escola? Aspectos negativos e positivos?

F – A associação tem tido uma articulação com a gestão. Distinguiria aqui dois campos:

- o campo dos representantes dos encarregados de educação, na extinta assembleia de escola, a experiência que eu aí tive foi bastante positiva. Os pais sempre compareceram nas reuniões, sempre participaram activamente. Quando eu digo activamente, quero dizer, que traziam sugestões, trabalhavam os documentos e apresentavam propostas para a resolução de problemas ou melhoria de procedimentos. Essas informações depois integravam o documento que a própria assembleia de escola elaborava e que apresentava ao conselho executivo ou que enviava ao conselho pedagógico, consoante os contextos. Portanto, aí a visão foi bastante positiva porque a visão que eu tinha dos pais era e é a de pais dinâmicos, interessados, interventivos, participativos, que tiveram sempre uma postura construtiva, que se preocupavam em, até, alertar-nos para um ou outro pormenor que, por vezes, nos escapava, a nós professores, e que, enquanto pais, eles detectavam e, portanto, chamavam a atenção. Logo a experiência foi bastante boa.

Enquanto elemento da gestão, a associação de pais é também constituída por um grupo de pessoas que também se manifesta com interesse em relação à escola. Mas, a associação de pais, ela própria nos transmite a ideia de que tem dificuldades em fazer participar os pais, nas suas próprias reuniões. Os pais desta escola participam activamente nas reuniões dos encarregados de educação, vêm com muita frequência à escola, mas têm uma participação, diria eu, só a partir de informações não formais,

que lhes chegam, mas uma participação reduzida nas reuniões que a própria associação promove. Portanto, eles próprios consideraram que isso é uma estratégia, uma linha de orientação a seguir em próximos anos lectivos - conseguir uma participação mais activa.

L – Em relação à participação, aqui nas reuniões de EE existe uma boa participação? Qual é a assiduidade dos pais?

F – Pelas actas que nós temos disponíveis, eu diria que cerca de 70% no ensino básico e 50% no ensino secundário dos pais vêm às reuniões de encarregados de educação. A escola tem sempre muitos pais nesses dias.

L – Como é que se tem processado a intervenção dos pais na assembleia de escola/conselho geral?

F – A informação que eu tenho é dum grande interesse dos pais no Conselho Geral Transitório, que preparou todo o processo de nomeação de eleição da directora, que incluía também propostas de alteração do regulamento interno. E os contactos que tive, foram pontuais com os pais, visto que os contactos não eram com o órgão de gestão mas com o Conselho Geral. Eram eles que autonomamente definiam e, portanto, reflectiam e produziam os documentos. Mas os contactos informais que tive com os pais, foram de uma grande motivação e interesse por esta escola. Existe muito a noção da “nossa escola”. Eu quase que diria, o vestir a camisola, está completamente interiorizado, a questão de identidade e de pertença. O sentido de pertença está interiorizado e também por parte dos alunos e também por parte dos professores.

L – Em termos de iniciativas que eles desenvolveram?

F – Eles colaboram directamente com o órgão de gestão, colaboram com os coordenadores dos directores de turma, com os professores individualmente. Por exemplo, no âmbito da disciplina de Área de Projecto fornecem, digamos, dados que permitem contacto com pessoas da comunidade, que vêm cá desenvolver acções, participar em conferências, colóquios. Eles próprios têm também actividades em que trazem convidados e que abrem à comunidade educativa. Também, sempre que os convidámos, em iniciativas da escola, na medida do possível e porque estamos a falar

de pessoas que trabalham e que têm pouca disponibilidade para se deslocarem em horário laboral à escola, comparecem para participar nas iniciativas.

L – Já têm resolvido, através dos pais, alguns problemas da escola?

F – Sim, claro. Ajudaram a desbloquear determinadas situações, comparticipação numa ou outra obra, em que precisámos de ajuda financeira. Portanto, eles também ajudam, por exemplo, na construção do telheiro da entrada do portão dos alunos, só para dar um exemplo. Na medida do possível, eles disponibilizam-se.

L – Quando os pais, se dirigem ao conselho executivo, de um modo geral, o que pretendem da escola?

F – Eu queria destacar aqui o papel da Associação de Pais. Sempre que detecta que existem situações que não foram identificadas pela escola ou eles próprios não sabem que essas situações foram identificadas e que já estão a ser tratadas, mas que são situações que os preocupam, e que urge agir, eles pedem uma reunião. Nós reunimo-nos com eles em horário pós-laboral, trazem os problemas e em conjunto avaliamos os problemas. São situações novas, obviamente que registamos e desenvolvemos estratégias para tentar resolver ou minorar os problemas. Se são situações que já estão em andamento, informamos os pais do ponto de situação. Quando não podem vir a uma reunião, eles próprios telefonam: - “Olhe, temos conhecimento de uma situação em que o EE nos contactou, alertamos para os seguintes factos... Vocês sabem ou têm conhecimento”? Em função da situação nós agimos.

Em relação à outra situação, de EE que por sua própria iniciativa se nos dirigem, são variadíssimos os casos, desde casos de furto, nomeadamente nos balneários onde os alunos não cumprem as regras de segurança dos pertences, deixando, portanto, objectos de valor disponíveis. E eles contactam-nos por essa via ou porque perderam alguma coisa ou porque algum aluno tem um problema de saúde e é importante termos conhecimento, pelas mais diversas razões ou porque existe qualquer situação que já foi falada com o director de turma, mas a que urge dar andamento. O meio privilegiado é sempre o director de turma mas, por vezes, existem situações que não se conseguem desbloquear e, portanto, os próprios directores de turma, quando têm essa dificuldade, alertam-nos para esses casos. Mas também os EE vêm ter connosco, alertando para o

problema que está a surgir. Portanto, numa turma, considerando o elevado número de turmas que nós temos, por vezes, há um ou outro pormenor que escapa. Portanto, são variadíssimas as situações: o aluno não foi colocado na turma que os pais desejariam que fosse. Depende da altura do ano e do contexto. Não existe nenhum tipo de matéria predominante. Há, digamos, preocupações que são comuns, por exemplo, a segurança é uma preocupação comum à gestão da escola e aos EE. Não é um problema grave, acima de tudo, é um problema social. É um problema social por que as questões de segurança muitas vezes se colocam fora dos portões da escola. Nós tentamos resolver os problemas de segurança a nível interno, mas não temos capacidade de intervenção fora da escola. Quando surgem problemas e quando nos alertam os próprios EE, que estão ao portão, à espera dos alunos, que vêm qualquer situação anómala ou que lhes possa parecer anómala, falam directamente para a escola segura e/ou falam também para nós, que alertamos a escola segura para, enfim, estar por perto. Mas as questões de segurança, são questões de carácter social e não de carácter exclusivamente escolar.

L – Como é que o relacionamento se tem processado? Essa relação associação de pais, directores de turma.

F – Não se pode generalizar, porque cada turma é um caso, é um contexto, visto que estamos a falar de pessoas diferentes. Sob o ponto de vista do perfil dos directores de turma e da própria experiência profissional que têm e do conhecimento que têm da sua própria turma, visto que se está a dar continuidade pedagógica, então têm já um conhecimento mais consolidado quer dos alunos quer dos encarregados de educação. Portanto, não se pode generalizar. Diria que, de uma maneira geral, a informação flui, a comunicação flui normalmente com os EE. Os directores de turma, para além da sua hora de atendimento, não digo cem por cento, mas praticamente todos os directores de turma, visto que não são para tal obrigados, indicam outras horas e fornecem inclusive o seu e-mail profissional e, em muitos casos, os e-mails particulares e, em muitos casos, o seu próprio número de telemóvel aos EE, de forma a permitir um contacto mais directo e atempado e com solução mais rápida dos problemas. Portanto, não tenho conhecimento de nenhum caso de director de turma em que tenha havido problemas sem solução. Da relação entre director de turma e EE, pelo menos, não me chegou

nenhum caso às mãos. Agora, digamos que as relações, são relações profissionais com um nível de proximidade e de resolução de problemas do tipo diferenciado consoante a turma e em função do contexto.

L – Qual tem sido a actuação dos pais no conselho pedagógico?

F – No conselho pedagógico, sempre que possível, estão presentes. O representante dos pais está presente, embora, muitas vezes, por questões profissionais não possa comparecer. A experiência que eu tenho é de parceria. Eu diria que todos fazemos um esforço, incluindo os pais, em tentar resolver os problemas da escola e, portanto, a escola tenta trabalhar como um todo. Não me recordo de nenhum incidente, menos correcto. A crítica é boa, se entendermos por crítica, se são activos ou passivos, dependendo do assunto que se está a tratar. Há assuntos em que os pais são mais activos porque estão mais por dentro das questões. Existem outros, em que as coisas lhes dizem menos porque são mais de uso e funcionamento interno e, portanto, eles não têm uma posição tão activa. Mas a Associação de Pais tem procurado ter uma atitude proactiva, por exemplo, apresentando estudos que apresenta à gestão. Ainda este ano produziu um que foi a conselho pedagógico. Mostra que reflectem os problemas da escola, nomeadamente o problema do aproveitamento dos seus educandos, uma reflexão, até, sobre os programas das várias disciplinas. Questionam e, quando digo questionam quero dizer fazem perguntas, de forma a obterem uma clarificação, enfim, mais transparência sobre os critérios de avaliação, sejam eles critérios gerais ou critérios específicos. Portanto, digamos, que a sua participação depende da altura do ano, dos contextos, mas surge sempre numa postura construtiva. Os pais querem saber, e tem direito a isso, quais são os critérios que a escola utiliza. A escola procura ter uniformidade de critérios, mas os Encarregados de Educação perguntam por que é que na mesma disciplina, aparentemente, há critérios diferentes quando se muda de professor. Isto são questões importantes, que têm que ser reflectidas no conselho pedagógico, até mesmo a utilização eventual de critérios diferentes... E isso exige uma análise cuidadosa. Se é verdade ou não que o professor utilizou critérios diferentes ou não fez a sua aplicação de acordo com o aprovado pelo Conselho Pedagógico obriga, no bom sentido, a que a própria escola reanalise, reflecta de novo, sobre esses mesmos critérios. Os instrumentos que a escola utiliza para operacionalizar os normativos

legais têm que ser periodicamente reanalisados, reflectidos, avaliados para que no ano seguinte se introduzam melhorias e, portanto, este trabalho não é exclusivo dos professores. É feito com os professores, com os EE, com representantes de encarregados de educação e aprovado anualmente no Conselho Pedagógico. É um processo amplamente participado e dinâmico. Os representantes dos EE tiveram este ano uma dinâmica muito grande. No princípio do ano, nós gestão, achámos que era importante fazer reuniões só com os representantes dos EE. Fizemos uma com os representantes do ensino básico e outra com os do ensino secundário. E essas reuniões foram muitíssimo importantes. Em primeiro lugar, porque, enquanto órgão de gestão, nós fornecemos um conjunto de informações. Eles próprios, que são representantes das suas turmas, nos forneceram outras informações e nos colocaram perguntas às quais nós prestámos esclarecimentos imediatos. No decorrer da própria reunião, os representantes dos EE comprometeram-se, ali em plenário, que iriam disseminar a informação via e-mail para todos os EE das respectivas turmas. E gerou-se uma dinâmica que levou a que posteriormente representantes de EE nos contactassem. Demos feedback daquilo que tinha sido comunicado. Portanto, esta estratégia é a primeira vez que é utilizada para estabelecer laços mais próximos com os pais. Porque nós temos os representantes de EE nas turmas, chegam-nos essas informações, via DT. Mas pensamos que ao falar directamente com os representantes, podemos, digamos estreitar laços, conhecemo-nos, portanto. Quando as pessoas se conhecem pessoalmente, acabam por criar outro tipo de ligação, porque é uma ligação mais próxima e directa, como se diz, olhos nos olhos e a comunicação funciona muito melhor, torna-se mais fluida e isso foi uma boa experiência que deve ser continuada. Digamos que os nossos contactos com os pais são através da Associação de Pais, através dos representantes dos EE, através das reuniões que temos com os representantes dos EE. Mas as duas reuniões dentro deste contexto foram o suficiente para despoletar outros mecanismos de comunicação e é através disto que os próprios pais se dirigem a nós. Portanto existem várias formas de articularmos com eles, claro que têm que ser melhoradas.

L – Que resultados práticos daí advieram para a escola? Isso ajudou a escola? Permitiu ao conselho executivo melhorar alguns aspectos, em concreto? Isso traduziu-se em quê?

F – *A identificação de problemas e partilha de dificuldades e a reflexão conjunta de como resolver, como melhorar. Um dos problemas que atinge esta escola é a falta de auxiliares educativos e, portanto, isso é um dos problemas que nós não conseguimos resolver, ou seja, fomos resolvendo na medida em que foi possível, em que a nossa tutela foi capaz de nos ajudar a resolver, portanto, pontualmente. E isso foi importante. Porquê? Porque nós apresentamos os problemas à tutela, mas também à Associação de Pais e aos representantes dos EE. Estes também fizeram chegar a sua voz junto do Ministério. Portanto se todos estamos a trabalhar no mesmo objectivo, existe uma convergência de esforços e isso teve resultados práticos porque, a partir do segundo período, foi possível colocar mais funcionários a prestar serviços em zonas fundamentais como a reprografia, por exemplo, e isso ajudou, ou seja, teve resultados práticos. Claro que não se resolvem todos os problemas, mas também nos ajuda a procurar soluções. Uma forma também é procurar parcerias com outras instituições que nos facultem informação, conhecimento, prestação de serviços, visto que a escola, por si própria, não tem capacidade para resolver todos os problemas, nem tem que ter, porque o que se pretende e que se deseja e esse é o caminho que tem que ser percorrido, é o de abrir a escola à comunidade. Portanto, desde trazer pessoas de fora que vêm fazer conferências, colóquios com os nossos alunos, ajudar a resolver problemas pontuais até pequenas obras e reparações, fornecer-nos contactos, enfim, agilizar, fazer chegar a sua própria voz ao ME para nos ajudar a resolver problemas, tudo isto são mais-valias para a escola.*

L – Funcionou com grupo de pressão junto do ME para resolver problemas que a escola tem tido?

F – *Os EE são nossos parceiros. Eu entendo-os assim, como parceria. Portanto, trabalhar em conjunto para um bem comum, que é o sucesso dos nossos alunos - o sucesso no seu sentido mais amplo -, incluindo aí também o segundo objectivo do projecto educativo. O primeiro é o sucesso escolar e pessoal dos alunos e o segundo diz respeito à garantia do bem-estar e da motivação da comunidade escolar e, portanto, o bem-estar e a motivação da comunidade escolar inclui alunos e inclui EE e os restantes membros da comunidade escolar e, portanto, digamos que nesta perspectiva eles são parceiros. Não diria um grupo de pressão.*

L – Como tem evoluído a relação de pais, órgãos de gestão e coordenação da escola? Tendo em consideração a sua experiência de gestão, depois de ter passado pela Assembleia de Escola e pelo Conselho Executivo, como acha que tem evoluído essa relação? Houve evolução, maior intervencionismo?

F – Só posso comparar, digamos que aqui nesta escola, porque as experiências de gestão que tive anteriormente, foram noutro distrito e/ou noutro contexto de escola. Esta é uma escola com um certo tipo de contexto. Escola urbana com alunos vocacionados para prosseguimento de estudos. Sempre achei que os pais são activos, participativos, preocupados com os seus educandos, com o bem-estar, com a evolução das suas aprendizagens, não tenho notado grandes diferenças.

L – Não existe maior intervencionismo por parte dos pais? Não são mais críticos, agora?

F – Não tenho notado grandes diferenças. Diria que são mais activos, mais preocupados. Estão cada vez mais atentos, principalmente, como está a decorrer a evolução das suas aprendizagens, preocupando-se obviamente com o prosseguimento de estudos. Eu posso comparar com a minha experiência como professora há dez anos atrás, por exemplo. Acho que os pais estão mais atentos a aspectos mais específicos, nomeadamente à aplicação dos critérios de avaliação dos seus educandos e, um aspecto positivo a realçar nesta escola, é que são muitos os EE que perguntam qual a legislação enquadradora. Eu indico. “Esta é a legislação.” E faculto essa informação. O que mostra que se mostram mais esclarecidos e que querem saber se as escolas estão a cumprir.

L – Que tipos de pais tem esta Escola?

F – Digamos que são da classe média. Grande parte dos pais são pais que são detentores de formação superior, de uma maneira geral, embora tenhamos também casos em que isso não acontece. É residual.

L – Quanto ao género, masculino e feminino?

F – *Em termos de encarregados de educação não diria que é mais feminino ou masculino, uma vez vem o pai, outras a mãe. É capaz de estar equilibrado, já para não falar das muitas vezes que vêem pai e mãe.*

L – **Esta é uma escola que é muito procurada na cidade. Que medidas concretas são tomadas pelos pais para assegurar que os filhos ficam nesta escola? Que tipo de acções é que eles desenvolvem para garantir essa vaga?**

F – *Esse é um problema da escola, mas eu diria que é um facto que, também, por ser uma escola muito procurada, a escola não tem capacidade de resposta para todos os EE que a procuram para os seus filhos.*

L – **A pergunta é o que eles fazem para colocar aqui os filhos?**

F – *Escolhem-na como primeira opção e não são todos. Existe uma elevadíssima percentagem de EE que a escolhem, tanto para o sétimo como para o décimo ano, como primeira opção. Nós cumprimos a lei. Eles não são colocados: hipóteses – o que eles fazem - fazem requerimentos, fazem exposições, a requerer vaga, aguardam o mais que podem. Não entram no sétimo, no ano seguinte voltam atentar. Não entram no oitavo, tentam entrar no nono.*

L – **Eu julgo saber, por um colega seu, que aquando da constituição das turmas, se apercebeu de um número anormal de alunos que tinha nascido na praça que fica por trás da escola, isso indicia alguma coisa? Daquilo que conhece da escola para além de terem colocado a escola como primeira opção, sabe que alguns pais desenvolvem determinadas iniciativas no sentido de garantir que o seu filho fica nesta escola? O que conhece sobre essa realidade pelo menos?**

F – *O que eu conheço neste momento é o mesmo que outras pessoas conhecem, o que equivale a zero. Por que realmente o que consta é o que está no boletim de matrícula. Se existe algum tipo de fraude não é da escola e a escola não tem conhecimento oficial e a escola também não tem obrigação nem condições para averiguar; nem é sequer essa a sua função. Vou dar um exemplo. Nós recebemos os alunos do sétimo ano, recebemos de uma escola básica. Os impressos são preenchidos noutra instituição que não é a nossa. Não sei! Essa instituição também não tem mecanismo para detectar, isso*

é quase um trabalho de polícia. E isto é uma escola. O que nós temos que fazer é ver a morada e ver se os alunos estão na área de residência delimitada que lhe dá acesso a esta escola, como primeira opção. Quando, mesmo assim, não existem vagas para todos os alunos, temos que cumprir os critérios.

L – É frequente os pais ou os meninos indicarem ao director de turma que o Encarregado de Educação não é aquele que consta no boletim de matrícula? Isso acontece com frequência ou não?

F – Só casos muito esporádicos mesmo. Estava a tentar lembrar-me, mas não tem a ver com isso. Os casos que me chegaram, com relações familiares, que têm a ver com a estrutura familiar, com deslocação de Encarregados de Educação para o estrangeiro. Não me chegou nenhum caso desses, se isso é verdade... Mas a mudança de Encarregado de Educação tem que ser feita oficialmente, na secretaria, tem que ser fundamentada, tem que ser feito um requerimento, tem que ser com a presença e assinatura das duas pessoas. Lembro-me de dois ou três casos muito esporádicos, o ano passado, que tinham a ver com outros problemas, não com esse.

L – Como é que actuam os pais na escolha da turma do seu educando? Fazem algum requerimento? Como é que justificam esses pedidos? No princípio ou a meio do ano?

F – No caso do sétimo ano, os requerimentos que são entregues pelos EE para nós considerarmos três, quatro nomes, no máximo, que pudessem ficar na mesma turma para facilitar a integração dos alunos na escola. Mais do que este número nós não admitimos, porque existem aspectos menos positivos que podem daí decorrer, isto à entrada da escola. Alterações durante o ano podem ser sugeridas pelo EE, mas devidamente fundamentadas e, nesse caso, nós pedimos informação ao DT que tem conhecimento dos alunos e dá o seu parecer. O próprio conselho de turma, via DT, pode também fazer outra coisa, que é sugerir que determinados alunos mudem de turma, pelas mais variadíssimas razões.

L - Algum pedido que se destaca dos outros, em termos percentuais, para justificar uma mudança de turma ou colocar alguns meninos numa determinada turma?

F - *Pode haver uma situação. Por exemplo, o aluno tem um grande desfasamento intelectual em relação aos seus colegas de turma e, nesse caso, o Encarregado de Educação e o DT puderam dar essa informação.*

L – Existe alguma razão preponderante nesses pedidos?

F – *Não.*

L – Quais são os pedidos mais frequentes dos pais?

F – *São diversos. No início do ano são imensos os requerimentos de renovação de matrícula de disciplinas em atraso. No resto são tudo situações muito pontuais, não existem nenhuma que sobressaia.*

L – Qual foi o pedido mais bizarro que os pais alguma vez fizeram?

F – *Não me lembro. Normalmente são mais ou menos fundamentados, têm a ver com Encarregados de Educação até com a capacidade de exposição de escrita, de fundamentação. Não me lembro de nenhum, sinceramente.*

L – Como reagem os filhos às intervenções dos pais durante o percurso escolar? Se for possível, gostaria que exemplificasse? Fundamentam os seus requerimentos procurando o melhor para eles? Como é que os filhos reagem perante as pressões dos pais às suas preocupações?

F – *Muitas vezes eu atendo os pais e os filhos, portanto, de uma maneira geral existe uma harmonia, um acordo de objectivos quando é apresentado um requerimento. O aluno está de acordo com aquilo que o Encarregado de Educação está solicitar. Por vezes, tem acontecido eu atender Encarregados de Educação, nomeadamente no que diz respeito ao desenhar do percurso escolar do aluno na transição do nono para o décimo ano, no que respeita às opções: vou prosseguir um curso científico- humanístico ou um curso profissional? Portanto tenho atendido Encarregados de Educação que trazem o filho, dizem que o filho está muito decidido a seguir um curso profissional e o EE não está suficientemente esclarecido sobre esse percurso formativo. É interessante porque eu apresento os prós, ou seja, os aspectos mais positivos e os aspectos a terem em atenção no caso de quererem o prosseguimento de estudos. E, depois, o diálogo vai-*

se construindo a três, diria eu. O Encarregado de Educação quer ter segurança sobre a escolha que o filho está fazer. Querem que seja uma escolha sustentável, a longo prazo, digamos assim, e não baseada única e exclusivamente naquilo que o filho gosta. Isto porque a motivação e o gostar são factores importantes, mas eles querem ter a certeza de que a escolha de um curso profissional lhe garante o acesso ao ensino superior, caso o educando mude de ideias sobre aquilo que quer fazer. São etapas em que, por vezes, não há digamos ainda certezas, mas sim, alguma conflitualidade latente resultante dum défice de informação por parte dos alunos, pais e Encarregados de Educação.

L – Nessa tomada de decisão, quanto à escolha do curso, nota alguma pressão por parte dos pais? Existe alguma pressão por parte dos pais para encaminhar os filhos para os cursos de ciências tecnologias, em detrimento dos cursos profissionais?

F – Eu acho que existe uma cultura de escola que assenta numa tradição. Muitos destes pais foram alunos desta escola, muitos deles prosseguiram estudos. Eu não diria que existe uma pressão por parte dos pais, poderá haver, pontualmente, mas os filhos são orientados desde crianças para um determinado percurso e, portanto, é natural que nesta escola haja mais turmas de ciências e tecnologias do que de outras áreas, mesmo dentro dos cursos científico-humanísticos. E também se compreende que haja menos turmas de cursos profissionais, porque efectivamente, em termos de tradição e cultura, os próprios pais perspectivam o futuro dos seus filhos e eles próprios também perspectivam o seu, num curso superior - o que não é vedado pelo facto de concluírem o secundário num curso profissional -, no prosseguimento dos estudos, muitos deles em ciências e tecnologias, mas não exclusivamente.

L – Na sua opinião porque não existirão mais pais a intervir de forma pró-activa no percurso escolar dos seus educandos?

F – Eu acho que os pais têm uma vida difícil, têm uma vida profissional muitíssimo intensa. Podemos dizer que a nível social e a nível de carreira, a carreira profissional impõe-se nas famílias, para a mãe e para o pai. Mais, no percurso familiar nós vemos que as carreiras profissionais são determinantes para assegurar o bem-estar e a

qualidade de vida das famílias, e também a realização pessoal das pessoas que integram esse núcleo familiar. E cada vez mais essa carreira profissional absorve mais tempo, energia, disponibilidade. E muitas vezes os pais até gostariam de ter uma intervenção mais activa e participar na vida dos seus filhos, mas a verdade é que já não têm muita disponibilidade. Diria que já não têm disponibilidade temporal. Acho que é esse o principal problema. As carreiras profissionais absorvem integralmente as famílias. Eles próprios ficam divididos entre a exigência profissional e o seu dever enquanto pais.

L – Como é que caracteriza uma família média do aluno desta escola?

F – Simultaneamente absorvida pela sua vida profissional e atenta e interventiva, na medida das suas possibilidades, na vida escolar dos seus educandos.

L – Em termos de profissões existe alguma disparidade, actividades liberais ou outras áreas?

F - Não tenho dados para responder a isso, só consultando alguma informação adicional.

L – Como considera a forma como os órgãos de gestão e administração das escolas têm vivenciado a crescente intervenção dos pais sobre a vida na escola?

F – A escola é um organismo aberto e tem que fazer circular o fluxo de informação e de conhecimento e é natural e desejável que se mantenha esse fluxo de informação entre as escolas e as famílias, é desejável e pode ser proveitoso que se consiga encontrar os mecanismos de gestão equilibrada e construtiva de onde resulta uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos e no bem-estar da comunidade escolar.

L – Em termos de experiência como considera este protagonismo dos pais, acha que tem sido positivo?

F – Globalmente é positivo porque se estamos a trabalhar para um objectivo comum, se desejamos boas aprendizagens, boa formação nos nossos alunos... Quando eu digo formação é a nível global, enquanto pessoas. Os pais são parceiros privilegiados, então, nada melhor do que estreitar esses laços para se fazer um trabalho conjunto.

Tem havido progressos. Quando os EE nos transmitem as suas preocupações e nos alertam para problemas específicos dos seus filhos, que não chegaram ao seu DT ou se eles chegam ou fazem chegar preocupações específicas até de personalidade ao DT, nós passamos a compreender melhor e a enquadrar melhor os seus comportamentos e podemos portanto, ajustar intervenções mais adequadas também. Isso é positivo.

L – No que concerne ao processo de tomada de decisão dos órgãos de coordenação e direcção desta escola, como é que conseguem lidar com a pressão exercida por pais influentes e conhecedores das matérias? Consegue dar exemplos?

F – Eu acho que a palavra-chave é diálogo, transparência nos processos, passagem da informação, o mais clara, o mais objectiva e contextualizada possível, pela honestidade da apresentação das questões, dos problemas e procura conjunta de processos de resolução. Eu acho que nada se constrói sem diálogo. Deve ser pelo diálogo que se chega às pessoas, que se esclarece, porque, por vezes, existe muita falta de informação. E também a lei tem que ser adequada aos contextos. Portanto, quando os pais dizem eu tenho direito a escolher a escola, é claro que têm, mas dentro das limitações da própria escola. Portanto, isso tem que ser esclarecido. Aquilo que vem num texto geral - é geral. A aplicação da lei tem que ser contextualizada.

L – Mas existe essa pressão efectiva na escolha da escola?

F – Claro que há. Os pais procuram o melhor para os seus filhos e julgam, pensam que a opção por esta escola será, num determinado contexto, a melhor escolha, outros pensarão que não.

L – Aqui, a que se fica basicamente a dever toda essa pressão que eles exercem?

F – Acho que se deve à tradição. Nos requerimentos a pedir vaga, muitas vezes a palavra tradição existe, porque é uma escola com tradição. Quando digo tradição, é a tradição do meio social mas também tradição em termos de família. Outra expressão muito utilizada é “toda a família andou cá, logo o meu filho também tem que andar” e, também, pelos resultados escolares.

L – Como reagem eles quando, apesar dos requerimentos que fizeram, o seu educando não fica nesta escola?

F – *As reacções são diferentes porque as pessoas são diferentes e lidam de forma diferente com a frustração. É compreensível que um Encarregado de Educação se sinta muito frustrado e às vezes até zangado pelo facto de o seu educando não ter entrado nesta escola. As reacções são diferentes, no entanto, existem pessoas que aceitam melhor do que outras. Mas também existem Encarregados de Educação que dizem: “Este ano não entra, mas para o ano estou aqui outra vez a pedir.” E isso acontece frequentemente.*

L – **Pode fazer o balanço da relação estabelecida entre os órgãos de gestão desta escola e os pais dos alunos?**

F – *Eu acho que a relação é globalmente positiva quando olhamos para aquilo que fazemos e a forma como o fazemos: não só pelos resultados, mas também pelos processos que utilizamos para chegar a determinado resultado. Precisamos sempre de ver nos processos o que temos de melhorar e, portanto, essa é postura da gestão - é ver o que podemos melhorar nos processos para melhorar também nos resultados. E essas avaliações têm sido feitas e deveriam ter sido feitas mais avaliações intermédias, digamos assim. Desejamos fazê-lo, mas não tem sido fácil visto que tem havido muitas alterações de legislação, que nos absorvem muitas horas de trabalho e de estudo, reuniões de adequação, sessões documentais, etc. Mas o balanço é positivo. O que eu desejo é que esta produção legislativa estabilize para ser possível efectivamente ter tempo para analisar o que se fez, o que é que correu menos bem, quais são os nossos pontos fortes e também aí melhorar, quais são os nossos pontos fracos e introduzir medidas de correcção para que se atinjam os objectivos delineados.*

L – **Quais são os aspectos mais positivos e negativos que tem memória, sobre a intervenção dos pais na escola, neste momento? Aquilo que foi realmente alcançado de mais positivo e inovador?**

F – *Eu diria que foi o estreitar de relações com os Encarregados Educação através das reuniões mais próximas com os Representantes dos Encarregados Educação e também o facto, de, no corrente ano, termos decidido enviar informação escrita para os pais através dos directores de turma nas reuniões com os Encarregados Educação. Eu penso que esses foram os aspectos mais positivos.*

L – E na relação entre Conselho Executivo e pais? Do trabalho que eles desenvolveram, o que mais positivo daí resultou?

F – Eu acho que os pais gostam de participar nas actividades da escola e isso é um aspecto positivo. E sempre que eles são solicitados, quer através do plano de acção da Associação de Pais, que integra o Plano de Actividades da Escola, quer por solicitação dos DTs ou mesmo individualmente pelos professores, eles deslocam-se à escola e estão com os alunos: dinamizam colóquios, dentro das suas áreas profissionais, onde vêm dar testemunhos daquilo que é, por exemplo, a vida do assistente social, aquilo que é a vida de um médico, a experiência de um político, questões sobre temática ambiental, desenvolvimento sustentável, pessoas ligadas à economia, ou seja, pessoas dos mais diversos enquadramentos profissionais geraram, por diversas iniciativas, diferentes acções, colóquios, em que foram os pais que vieram cá e vieram falar sobre a sua experiência profissional, nomeadamente ao nível do 12.º ano. Isto é um aspecto positivo.

L – Gostaria de acrescentar alguma coisa a esta conversa?

F – Não...

Apêndice IX - Descritivo das dimensões, categorias e subcategorias da análise de conteúdo

I - Caracterização
Esta dimensão abrange as características pessoais e sociais dos sujeitos objectos da investigação e dos seus contextos residenciais e profissionais.
1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares Nesta categoria agrupámos todas as afirmações dos sujeitos que se referiam à condição social, económica, profissional e académica dos membros da família.
2. Caracterização dos contextos residenciais e profissionais dos sujeitos e de suas famílias Nesta categoria agrupámos todas as afirmações dos sujeitos que se referiam às condições sociais, económicas e culturais dos locais de residência familiar e profissional dos membros da família.
II - Representações dos sujeitos
Esta dimensão engloba as seguintes cinco categorias de representações dos sujeitos: sobre a educação e o ensino, sobre a escola, sobre a sua experiência como alunos, sobre o desempenho do papel de EE e sobre os educandos.
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino Esta categoria compreende três subcategorias: importância da educação, educação de qualidade e problemas da educação e do ensino
1. Importância da educação Esta subcategoria reúne todas as proposições que façam referência à relevância atribuída pelos sujeitos à educação.
2. Educação de qualidade Esta subcategoria reúne as proposições que façam alusão às representações dos sujeitos sobre uma educação de qualidade.
3. Problemas da educação e do ensino Esta subcategoria reúne as proposições respeitantes às representações dos sujeitos sobre os problemas da educação e do ensino em termos macro.
2. Representações dos sujeitos sobre as escolas Esta categoria engloba as seguintes 8 subcategorias: importância da escola, boa escola, atractividade da escola “Toledo”, fraquezas da escola “Toledo”, atractividade de outras escolas públicas, fraquezas de outras escolas públicas, atractividade das escolas privadas e fraquezas das escolas privadas.
1. Importância da escola Esta subcategoria reúne as proposições que façam alusão às representações dos sujeitos sobre a relevância atribuída à escola.
2. Boa escola Esta subcategoria reúne as proposições que caracterizam, de acordo com as percepções dos sujeitos, uma boa escola.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

3. Atractividade da Escola “Toledo”
Nesta subcategoria englobamos as proposições que fazem referência aos factores que tornam a escola frequentada apetecível e procurada.
4. Fraquezas da Escola “Toledo”
Esta subcategoria engloba as proposições referentes às fragilidades e aos aspectos menos favoráveis referentes à Escola onde esta investigação foi efectuada.
5. Atractividade de outras escolas públicas
Esta subcategoria engloba as proposições referentes aos aspectos mais positivos e favoráveis (factores de competitividade) das outras escolas públicas conhecidas pelos sujeitos.
6. Fraquezas de outras escolas públicas
Esta subcategoria reúne as proposições referentes aos factores menos favoráveis e mais negativos das outras escolas públicas.
7. Atractividade das escolas privadas
Esta subcategoria engloba as proposições referentes aos aspectos mais positivos e favoráveis (factores de competitividade) das escolas privadas.
8. Fraquezas das escolas privadas
Esta subcategoria reúne as proposições referentes aos factores menos favoráveis e mais negativos das escolas privadas.
3. Representações dos sujeitos sobre a sua experiência como alunos
Esta categoria reúne as seguintes subcategorias: percurso escolar e atitudes e comportamentos estudantis
1. Percurso escolar
Esta subcategoria engloba as proposições referentes às representações dos sujeitos sobre o seu próprio percurso escolar: escolas, cursos e áreas frequentadas, aproveitamento/resultados e apoio obtidos.
2. Atitudes e comportamento
Esta subcategoria engloba as proposições respeitantes à percepção das atitudes, sentimentos e condutas dos sujeitos relativamente aos familiares, à escola, aos colegas, ao pessoal docente e não docente
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação
Esta categoria engloba três subcategorias: motivações; resultados/reconhecimentos obtidos, dificuldades sentidas
1. Motivações
Engloba as proposições referentes às representações dos sujeitos sobre os factores que os mobilizam para a acção.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

<p>2. Resultados/reconhecimentos obtidos</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições referentes às representações dos sujeitos sobre os frutos ou produtos da sua acção e aquelas que se reportam ao acolhimento favorável dessas actuações.</p>
<p>3. Dificuldades/constrangimentos</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições referentes às representações dos sujeitos sobre os principais problemas decorrentes do desempenho do papel.</p>
<p>5. Representações dos sujeitos sobre os educandos</p> <p>Esta categoria reúne as seguintes subcategorias: percurso escolar, aproveitamento, atitude e comportamento e saídas académicas e profissionais.</p>
<p>1. Percurso escolar</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições referentes às representações dos sujeitos sobre o percurso escolar dos seus educandos no que concerne às escolas, cursos, áreas frequentadas, progressão no ensino/aprendizagem e integração social.</p>
<p>2. Aproveitamento</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições referentes às representações sobre os resultados escolares obtidos pelos seus educandos no presente ano lectivo.</p>
<p>3. Atitude e comportamento</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições respeitantes à percepção das atitudes, sentimentos e condutas dos seus educandos relativamente aos familiares, à escola, aos colegas, ao pessoal docente e não docente no presente ano lectivo.</p>
<p>4. Saídas académicas e profissionais</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições respeitantes às representações sobre prosseguimento de estudos em termos de áreas, cursos e profissões dos educandos.</p>
<p>5. Actividades extracurriculares</p> <p>Esta subcategoria engloba as proposições respeitantes às representações sobre as actividades extracurriculares desenvolvidas pelos seus educandos.</p>
<p style="text-align: center;">III – Estratégias dos Encarregados de Educação e das Famílias</p> <p>Esta dimensão engloba as seguintes 6 categorias: Participação na escolha do estabelecimento de ensino, curso, turma/colegas de turma, participação nos órgãos da escola, realização de contactos formais e/ou informais com os membros da comunidade escolar, dinamização de projectos e outras iniciativas, recurso a explicadores e/ou outro tipo de apoio profissional, acompanhamento pessoal dos educandos.</p>
<p>1. Participação na escolha do estabelecimento de ensino, curso, turma e colegas de turma e actividades extra-curriculares</p> <p>Esta categoria engloba as proposições referentes à participação dos EE na escolha do estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extra-curriculares.</p>

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais e Encarregados de Educação (EE) dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas
Esta categoria engloba as proposições referentes à participação dos EE no Conselho Pedagógico, na Assembleia de Escola, no Conselho Geral, nos Conselhos de Turma, enquanto representantes dos EE, e nas Associações de Pais.
3. Realização de contactos formais e/ou informais com elementos da comunidade escolar
Esta categoria engloba as proposições referentes à participação dos EE em reuniões que lhes são destinadas, contactos pessoais ou por via telefónica, electrónica ou postal com o DT, os professores, os órgãos de direcção, o pessoal não docente e os colegas de escola do seu educando para tratar de assuntos que lhe dizem respeito.
4. Dinamização de projectos e participação noutras iniciativas
Esta categoria engloba as proposições referentes à participação dos EE em projectos diversos, colóquios, palestras e iniciativas junto do Ministério, de outras instituições públicas e de empresas, etc.
5. Recurso a explicadores e/ou outro tipo de apoio profissional
Esta categoria engloba as proposições referentes ao recurso a especialistas por parte dos EE de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem do seu educando ou de potencializar as suas capacidades. Incluem-se aqui as iniciativas desenvolvidas com vista à obtenção de bons explicadores, o apoio de psicólogos, sociólogos, entre outros.
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos
Esta categoria engloba as proposições referentes ao apoio ao estudo e às demais actividades desenvolvidas pelos educandos.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Apêndice X - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares	<p>[...] <i>Ser professor [de Sociologia numa escola aqui ao lado] e de conhecer o funcionamento da nossa intervenção como professor dá-me a possibilidade de conhecer por dentro todos estes mecanismos e, no caso concreto, de ser director de turma. Conheço bem todos esses aspectos que têm a ver com a intervenção dos pais.»</i> (B p. 1)</p> <p><i>Ele vê-me a ler aqui, mesmo a escrever.</i> (B p. 4)</p> <p><i>O facto de sermos professores na “Huelva” (...) (B p. 7)</i></p> <p><i>A minha experiência aqui como professor foi muito boa a esse nível [qualidade dos alunos], portanto, tenho presente os anos que aqui estive.</i> (B p. 8)</p> <p><i>No ano que eu aqui estive e que estive no Conselho Executivo.</i> (B p. 8)</p> <p><i>Eu estive aqui durante 3 anos, estive no Conselho Executivo só um, mas por problemas de saúde tive que sair. Foi muito trabalhoso, nunca mais repeti a experiência, nem quero. Foi doloroso, foi importante, positivo mas foi muito doloroso para mim. Eu estava aqui há um ano, depois percebi, como outros professores que aqui estavam, o descontentamento. Senti que me deixei envolver em relação à escola de uma forma um pouco ingénua, numa situação em que as pessoas me empurraram para uma chatice, que era eu conhecer aqui isto em condições e, portanto, as coisas não correram tão bem. Como houve inexperiência da minha parte e que noutro trabalho desse ano, que eu tive, eu sai esgotadíssimo. Não consegui continuar mais!</i> (B p. 8)</p> <p><i>O meu pai era alfaiate, a minha mãe era doméstica. Tinham pouca instrução. [...]</i> <i>O meu pai vivia pensando no trabalho porque era uma actividade muito delicada e ele trabalhava imenso. [...] A preocupação era mesmo monetária para nos poder dar condições para nós irmos o mais longe possível.</i> (B p. 12)</p>

Apêndice X - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares	<p><i>Eu acho que só cresci verdadeiramente quando fui para a tropa e foi lá que eu aprendi. Digo sempre isto porque, até lá, vivi sempre próximo deles [os meus pais]. Depois, quando fui para a tropa e para a Guiné, aí, foi um choque. Primeiro a tropa cá e depois a guerra lá fora. Foi a minha aprendizagem de vida, pois, tudo o que eu pensava que a vida era: muito fácil, boa, eu sei lá. Tinha nascido num berço de ouro e que tinha acesso a muita coisa, tudo isso foi posto em causa. Eu penso que essas experiências foram muito dolorosas para mim, mas que foi uma escola de vida durante dois anos. (B p. 13)</i></p> <p><i>[Depois da tropa] comecei a estudar e a trabalhar. (B p. 13)</i></p> <p><i>[...] trabalho na Administração dos Portos de “Polar” e “Canopus”. Estudei direito até ao 3.º ano, depois achei que a minha vida não era aquela e mudei para Geografia e Planeamento e Transportes na Universidade Nova de Lisboa. A minha área é estatística e movimentação de mercadorias. É isso que eu gosto de fazer - contar navios. Sou encarregada de educação de uma miúda que anda aqui no liceu. Sou calma. Gosto muito de música. Gosto muito de ler. Tenho uma vida muito calma. Sou chefe dos escuteiros do Agrupamento “Saragoça” de “Vega”. Sou chefe dos exploradores. Também é uma coisa que me realiza e fascina bastante porque trabalho com jovens dos 10 aos 14 anos. [...] O ar livre e o campo são a minha grande paixão, nos momentos de lazer. Gosto muito daquilo que faço. (D p. 1)</i></p> <p><i>O meu marido teve uma má experiência como professor, em 1987, na Secundária “Salamanca”, já estava o meu irmão na faculdade. (D p. 6)</i></p> <p><i>Até agora, tanto eu como o pai e o familiar mais próximo, o tio... Nós somos poucos. É uma família pequena. O meu marido não tem irmãos. (D p. 12)</i></p> <p><i>No caso dos meus pais, trabalhavam ambos fora. Tinham uma loja de roupa de criança, aqui na baixa [...] (D p. 15)</i></p>

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Apêndice X - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares	<p><i>A primeira vez que ele [- o meu marido -] foi professor, foi na Escola Secundária de "Salamanca". A experiência foi tão boa ou tão má que ele, no ano seguinte, arranjou outro emprego e nunca mais quis ser professor na vida dele. Só deu aulas em 87/88, depois nunca mais quis dar. (D 17)</i></p> <p><i>Eu tenho 41 anos. [...] Sou professora. Sou casada com um professor. Tenho duas filhas. Uma frequenta aqui o Liceu, em Ciências e Tecnologias. A mais nova tem 11 anos, frequenta a Academia Bilbao - está no 5.º ano do ensino básico. (C p. 1)</i></p> <p><i>[...] depois tirei um curso superior. Licenciiei-me em Clássicas na Universidade de Lisboa, em letras. Mais tarde, logo a seguir à licenciatura, tirei o ramo educacional. Comecei a dar aulas logo no 6.º ano, no Liceu "Sevilha". Depois estive na Secundária de "Cartagena", onde fiz ano probatório. Entretanto fui colocada como professora efectiva em "Vega", depois fiz o mestrado na área de literatura portuguesa medieval. Entretanto concorri para destacamento nesta escola e estou aqui nesta escola a leccionar. Já é, então, o 3.º ano que estou aqui a leccionar, aqui na Secundária de "Toledo". (C p. 1)</i></p> <p><i>Dou aulas há 18 anos e actualmente divido a minha actividade entre a leccionação e a investigação científica porque estou a preparar uma tese de doutoramento, em literatura portuguesa popular do séc. XIX e, pronto, sou mãe. (C p. 1)</i></p> <p><i>Nós somos os dois professores (C p. 12)</i></p> <p><i>Tenho 55 anos [...] (E p. 1)</i></p> <p><i>Tenho 55 anos, sou licenciada. No momento, não estou a trabalhar, mas já trabalhei bastante. [...] Temos uma situação razoável. (E p. 1)</i></p> <p><i>Temos 2 filhos. (E p. 1)</i></p> <p><i>Eu fui leccionar para lá [escola básica de "Rigel"] também e o meu marido para a associação de pais (E p. 3)</i></p>

Apêndice X - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares	<p><i>Estou a tentar arranjar emprego aqui [em “Polar”]. Até agora não arranjei nada, mas levamos uma vida regrada [...] (E p. 10)</i></p> <p><i>Eu sou gestora numa unidade privada de saúde, como profissão. Na outra vertente, a de mãe é prioritária, apesar de que durante o trabalho me abstraio, sem deixar de me sentir responsável no meu papel de mãe e de educadora. Eu tenho duas filhas. No momento estou aqui como representante ou como encarregada de educação da minha filha mais nova, que tem 12 anos [...] (A p.1)</i></p> <p><i>Eu sempre tive uma vida muito ocupada [...] (A p. 1-2)</i></p> <p><i>Eu tenho a sorte de ter aqui perto a minha sogra e, portanto, ela dá-me apoio. Durante três dias da semana ela faz-me os almoços. Dá-me jeito! [...] (A p.3)</i></p> <p><i>Neste campo, há que distinguir várias linhas de percurso: percurso enquanto professora e percurso enquanto membro de Conselho Executivo. Digamos que as questões de gestão sempre me interessaram, desde o 3º ano, em que dei aulas. Ingressei num conselho directivo, onde estive três anos. Depois voltei a estar e, depois, entretanto saí dessa escola e fui fazer estágio. Claro que nos anos intermédios também tive direcções de turma, depois de fazer estágio. No ano a seguir ao estágio, fui Coordenadora dos Directores de Turma do ensino secundário. Nos anos seguintes, tive uma experiência fundamentalmente com cursos do ensino nocturno, com experiências ao nível de coordenação, enquanto directora de turma. Fui também Presidente da Assembleia de Escola, durante dois mandatos e, depois, estive mesmo ligada a uma direcção de escola, portanto, 2 a 3 anos. [...] A primeira experiência de gestão foi no concelho de “Avior”, depois no concelho de “Polar”. (F p. 1)</i></p>

Apêndice X - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
1. Caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares	<p><i>Só posso comparar, digamos que aqui nesta escola, porque as experiências de gestão que tive anteriormente, foram noutro distrito e/ou noutro contexto de escola.</i> (F p. 9)</p> <p><i>Grande parte dos pais são pais que são detentores de formação superior, de uma maneira geral, embora tenhamos também casos em que isso não acontece. É residual.</i> (F p. 9)</p> <p><i>Digamos que são da classe média.</i> (F p. 9)</p> <p><i>[Uma família média do aluno desta escola está] Simultaneamente absorvida pela sua vida profissional [...] (F p. 14)</i></p> <p><i>Não tenho dados para responder a isso [tipo de profissões dos pais], só consultando alguma informação adicional.</i> (F p. 14)</p> <p><i>Quase todos os meus amigos de um grupo restrito de “Polar” são professores aqui em “Polar”.</i> (D p. 10)</p>

Apêndice XI - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
2. Caracterização dos contextos residenciais e profissionais dos sujeitos e de suas famílias	<p>[Resido] aqui próximo. [...] Não é propriamente na área da escola, mas é muito perto, é próximo do Cinema “Avatar”, portanto, não é... A rua é pertinho, mas não é. (B p.1-2)</p> <p>Foi num período antes do 25 Abril em que os pais tinham pouca instrução. [...] Vivia numa aldeia do Alentejo, Cercal do Alentejo, e os meus pais tiveram o mérito, a coragem de dizer: “Vamos mudar para Santiago do Cacém.” (B p. 12)</p> <p>Antes de morarmos aqui, estivemos em Lisboa, “Cassiopeia”, e então senti uma diferença muito grande de “Cassiopeia” para aqui. Portanto, isto foi em 89. De facto senti uma diferença muito grande. Os alunos ali, num meio urbano mais acentuado, em que eles tinham outro tipo de intervenção, outra postura, uma pessoa conseguia ir mais além do que aqui em “Polar”. Ao longo destes anos todos, nota-se que aqui, na zona de “Polar”, existem muitas carências, existem algumas coisas em que se podia ir mais além. (B p. 8)</p> <p>Na nossa cidade as escolas públicas têm uma grande expressão, a não ser noutros graus de ensino, mais básicos, tais como os colégios. Ainda temos uma expressão interessante! (B p. 9)</p> <p>Já há 16 anos moro em “Vega” [...] (D p. 1)</p> <p>A “J” mora em “Vega” em qualquer documento. A “J” nunca teve outra morada. A “J” e a Encarregada de Educação dela moram em “Vega” [...] Nós, em “Vega”, não temos lá família. As pessoas nossas amigas moram aqui e, então, sempre me dirigi às escolas. (D p. 12)</p> <p>[...] vivo aqui em “Polar” [...] (C p. 1)</p> <p>Residimos em “Altair” mas, actualmente, resido aqui em “Polar” para poder acompanhar a minha filha. (E p. 1)</p>

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Apêndice XI - Dimensão I - Caracterização

Categoria	Unidades de sentido
2. Caracterização dos contextos residenciais e profissionais dos sujeitos e de suas famílias	<p><i>Existe uma [escola] em “Rigel”. Não é mais perto porque ela tinha que fazer uma hora pela manhã e outra ao fim da tarde e tinha que passar o dia inteiro em “Rigel”. Saía 7 horas da manhã e chegava às 3 da tarde. Ela fez o básico nessa situação [...] (E p. 1)</i></p> <p><i>[...] então, para evitar isso [o insucesso escolar] nós, nos sacrificámos e viemos aqui para “Polar”. (E p. 2)</i></p> <p><i>Eu ainda resolvi vir para aqui durante 2 meses. Vim com ela aqui para “Polar [...] (E p. 2)</i></p> <p><i>Naquela zona [servida pela escola básica de “Rigel”], a maioria das crianças são de um meio social muito baixo. Agora melhorou um bocado mas, naquela época... (E p. 5)</i></p> <p><i>Sim [vivo perto desta Escola], mas quem está na área de residência é a avó (A p. 2)</i></p> <p><i>Aquilo lá é uma cidade que vive dos estudantes universitários. É uma família, muitos deles. Estão longe, ajudam-se muito uns aos outros e o ambiente tem-no ajudado a crescer. [...] Foram amigos que o ajudaram, amigos que deram um empurrão grande. (B p. 11)</i></p> <p><i>Eu apesar de morar em “Vega” sou de “Polar”. (D p. 10)</i></p> <p><i>Quando ela foi para o quinto ano eu estava a morar perto de “Mimosa”. (C p. 13)</i></p>

Apêndice XII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	1. Importância da educação	<p><i>A primeira fase para uma boa educação de um aluno, acho que é a família. É em casa que ele aprende. [...] Principalmente a educação começa em casa. (D p. 4-5)</i></p> <p><i>Nós dois temos investido bastante. (D p. 13)</i></p> <p><i>[...] e também existe um enorme investimento nos filhos, na educação. (D p. 14)</i></p> <p><i>Depois penso que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem como é visto pela escola também é determinante no percurso do aluno, na qualidade desse percurso [...] (C p. 6)</i></p> <p><i>[...] eles dão muito valor ao investimento que eu e o meu marido temos feito na educação dos miúdos. (C p. 9)</i></p> <p><i>[...] levamos uma vida regrada e em função dos estudos dela. (E p. 10)</i></p>

Apêndice XIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	2. Educação de qualidade	<p><i>É essa que tem uma vertente de aprendizagem escolar, mas que permite essa ligação afectiva aos colegas e professores e, se isso se verificar, nós em casa conseguirmos dar essa estabilidade afectiva. A questão afectiva para mim é muito importante: que eles se sintam bem afectivamente em casa e na escola, com tudo o que tem de dificuldade e sacrifício. Isso é muitíssimo importante porque eles conseguem aprender a ultrapassar os obstáculos que se lhes deparam na sua vida. (B p. 10)</i></p> <p><i>Primeiro, tenho tentado, eu e o meu marido, é que eles têm que saber estar, em casa, saber estar com outras pessoas, nas aulas, saber respeitar o professor. O que hoje em dia, acho que muitos não sabem. E tentar alcançar o objectivo deles, no futuro, se levarem bases, se levarem tudo aquilo que conseguiram captar da escola. (D p. 5)</i></p> <p><i>Uma boa educação, para mim, tem um sentido muito lato, muito circular. A boa educação, começando na escola, tem a ver com instrução. Uma escola tem que ter um corpo docente qualificado, capaz de exercer as suas funções, e esse possa, por um lado, administrar conhecimentos e desenvolver competências, mas também transmitir valores. Penso que a escola tem um papel importante nessa educação, portanto na educação escolar. Mas, a educação passa também pela família, a educação moral, a educação social, a educação para os valores, mas também a educação também acaba por ser o horizonte que se dá à pessoa. Isso todos nós damos, a escola, a sociedade, a família, todos nós damos, temos que dar um horizonte à pessoa. A educação passa por tudo, cultura desportiva que o aluno tenha ou não tenha, pela cultura musical que tenha ou não tenha, passa por ele ir ou não ir ao teatro, passa por ele saber ou não saber o que dá no cinema, passa por ele ter ou não ter, passa por ele ser capaz de ter uma postura crítica em relação à publicidade, hipermercados, o que é a vida de agora, o que é o consumismo... A educação é uma coisa muito vasta: quantos mais conhecimentos a criança tiver, quanto mais diversas forem as experiências da criança, mais apta ela vai construir o futuro. (C p. 6)</i></p>

Apêndice XIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	2. Educação de qualidade	<p><i>Isso fica meio difícil porque varia de pessoa para pessoa. Cada professor tem o seu método de ensino, mas existem métodos com que nós concordamos, outros não. Existem professores que nós vemos que estão mais bem preparados e existem outros que nem por isso. Acontece que existem coisas que professoras mais antigas não deixam passar e as novas deixam passar e, então, eu não me sinto assim muito à vontade para poder fazer um julgamento das actividades pedagógicas. Eu estou a falar da qualidade de ensino, não da indisciplina, estou a falar da transmissão de conhecimento. (E p. 5-6)</i></p> <p><i>Ter regras e limites. Chega! (E p. 6)</i></p> <p><i>O essencial é dar formação às crianças, é dar uma direcção e um rumo à sua vida. (E p. 14)</i></p> <p><i>O que aconteceu foi que aquilo que procurei no ensino e na educação só consegui encontrar no privado. (A p. 1)</i></p> <p><i>[Uma boa educação] É aquilo que espero que a minha filha tenha, em termos das aprendizagens que faz aqui, em termos de comportamentos e atitudes, civismo. (A p. 6)</i></p>

Apêndice XIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	3. Problemas da educação e do ensino	<p><i>Atendendo ao momento difícil em que as escolas estão - perturbadas com o processo de avaliação, com o qual que eu discordo completamente - e até que ponto isso tem vindo a afectar de forma negativa o trabalho dos professores e o trabalho dos alunos... (B p. 8)</i></p> <p><i>No entanto, eu acho que escola [pública] poderia continuar a funcionar e não estar a ser estrangulada como está a ser, para vir a ser substituída pelo ensino privado. Isto é 8 ou 80! Não se sabe gerir situações que pudessem permitir que há pais que podem e querem colocar os educandos no privado, quer seja no ensino ou noutra área qualquer, que não tenham condições ou que achem a experiência educativa numa escola pública mais enriquecedora para os filhos, deveriam fazer essas opções. (B p. 8)</i></p> <p><i>Esses colégios são minoritários por aí fora, mas, contudo, o que tem vindo a acontecer é que estão a anular lentamente a escola pública. É obvio que se está a abrir caminho para a escola privada. (B p. 8)</i></p> <p><i>Por vezes, muitos pais esquecem, não têm essa consciência. Têm comportamentos diferentes de quando eram jovens. São protectores, querem que os filhos atinjam patamares que eles próprios estiveram longe de lá estar. No fundo é a sua afirmação por aí. Eu acho que muitas vezes é negativo essa protecção exagerada, não se aproximarem e apoiarem mais em relação à escola. Até que ponto as pessoas têm consciência disto? É difícil para as pessoas que não vivem como nós. (B p. 17)</i></p> <p><i>Fala-se no insucesso da Matemática, mas só quando se chega perto de outros alunos é que se vê que os nossos são mais fracos. Têm poucas bases e noções de Matemática, em comparação com outros países da Europa. (D p. 6)</i></p>

Apêndice XIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	3. Problemas da educação e do ensino	<p><i>No acompanhamento dos filhos é que eu acho que se perde muito mas, na parte da participação na escola, já vejo mais do que via. Se calhar, mais do que via na minha altura. (D p. 14)</i></p> <p><i>Daqueles que conheço de vista, acho que dá sensação que basta ver a nota na pauta e, pronto, está tudo bem: - “Depois vejo a nota! Está tudo bem! Eu não consigo fazer nada dele.” Relativamente aos pais dos meus alunos, esses estão lá todos, porque, deve haver uma explicação para isso, são também proactivos. (D p. 16)</i></p> <p><i>[...] Realmente, é muito importante que os pais estejam presentes na vida do aluno e nós não vemos isso. É aquilo que eu ouço. (D p. 17)</i></p> <p><i>Por isso é que eu digo... Acho que os pais não deviam dizer: - «Não tenho tempo! Venho cheio de stress do trabalho.» (D p. 18)</i></p> <p><i>[...] todas as escolas, hoje em dia, se debatem um pouco, que são alguns problemas disciplinares que não se conseguem resolver. Para já é muito difícil resolver problemas na sua origem. A origem próxima está em casa, está no desequilíbrio familiar e, por outro lado, acaba por haver uma tolerância relativamente a esses mesmos problemas dentro do espaço da sala de aula. (C p. 3)</i></p> <p><i>Mas nem todas as escolas estão abertas para receber os pais. É uma coisa que não consigo compreender, como as escolas se fecham. (E p. 3)</i></p> <p><i>[...] mas isso [falta de acesso à escola] é problema de noventa por cento das escolas portuguesas. (E p. 5)</i></p> <p><i>Acho que é geral. Porque é geral, vem de fora da própria escola. Acho que o problema da indisciplina tem tendência a agravar-se. Existem escolas que se debatem com situações gravíssimas [...] (C p. 4)</i></p>

Apêndice XIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	3. Problemas da educação e do ensino	<p><i>O problema é da escola porque os pais colocam os filhos na escola julgando que é seguro. O que nos dizem - o Estado - é que temos que as colocar na escola e o Estado se responsabiliza por elas. Quando as crianças levam uma manhã para ir para a escola, o que acontece é que passado algum tempo os pais vêm a saber que os seus filhos estão metidos no alcoolismo, muitas vêm para casa grávidas. Assisti a imensas, com treze, catorze anos. A culpa não é dos pais, não, as culpas são todas partilhadas. (E p. 4)</i></p> <p><i>Sim. Precisa-se de segurança com crianças com dez anos. (E p. 4)</i></p> <p><i>Isto é uma coisa que extrapola, que foge ao controlo da sociedade, dos professores e dos pais, a questão da indisciplina tem que ser uma discussão global porque não se pode estar a empurrando com a barriga para cima de sectores da sociedade. São os pais, são os professores, é a polícia, é o bairro. Eu acho que a questão disciplina, em relação à juventude, extrapola todas as condições sociais, ninguém tem as rédeas disso. Acho que se chegou a um ponto em que liberdades e cedências de uma das partes, em que nós não pomos limites para nada. Tanto a família, como a sociedade e a escola têm um grande problema para resolver. (E p. 6)</i></p> <p><i>Deveria existir uma mudança profunda nos programas escolares. [...] Deve tentar-se rever esse modelo tradicional, porque já está velho, no momento que a gente vive na sociedade actual. E já existem alguns países a fazerem modificações profundas. Nós adaptámos o modelo francês e, já vimos, que é um modelo falhado, pois terá que haver uma certa mudança. (E p. 14)</i></p> <p><i>Outra coisa é a carga horária. Sou contra o excesso de carga horária no 3º ciclo. São muitas matérias e disciplinas, que não sei se interessam verdadeiramente a alguém, pelo menos da maneira como estão a ser leccionadas</i></p>

Apêndice XIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
1. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	3. Problemas da educação e do ensino	<p><i>e que são uma maçada. Os miúdos chegam ao final do dia cansados e não sei se aproveitam as disciplinas básicas. O que eu vejo é o Governo com muita preocupação com a Matemática, a leitura. Não sei se o caminho que se está a preconizar será o mais correcto. (A p. 2)</i></p> <p><i>No entanto, desde que houve aquela reestruturação - as aulas passaram a ser de noventa minutos - percebo que os miúdos se queixem e que seja maçador estar noventa minutos numa sala de aula, sendo difícil para os professores fazer com que eles tenham concentração e aproveitamento. Percebo que foi lógico para evitar as entradas e saídas, aquela perturbação inicial e final, mas não sei se alcançaram melhores resultados. (A p. 4)</i></p> <p><i>De que vale ter quadros electrónicos se as necessidades básicas de bem-estar não estão satisfeitas? (A p. 6)</i></p> <p><i>A culpa divide-se entre os pais e a escola, mas a escola tem uma grande culpa. A escola não se abre aos pais. Por mais que se diga que faz parte dos objectivos e dos planos, é mentira. A escola... Desde o momento em que não há espaços/tempos para os pais poderem vir... Há um portão fechado para os pais. Os pais só vêm à escola quando existe algum problema. Aí podemos criticar os pais por que eles não vêm, por que não querem. Não é bem assim. Quando é que são chamados à escola? Uma vez por período lectivo, não é? Ou seja, na reunião de pais. Ou, então, quando alguma coisa está mal. Ou seja, numa escola onde até a população estudantil não é grande problema, em termos de disciplina, quando é que os pais são chamados? Também não proporciona o acompanhamento regular por causa dos horários dos directores de turma - não é favorável à vida pessoal de cada um - e porque obriga os pais a virem quando quer penalizar pela indisciplina dos filhos ou por algum acidente. (A p. 11)</i></p>

Apêndice XIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino	4. Problemas da educação e do ensino	<p><i>De facto, os pais que, digamos, vivem muito com os adultos e não se aproximam e não tentam perceber, não tentam saber os seus problemas, o percurso, etc., quer escolar ou de outro tipo, digamos que levam vidas separadas não conseguem aproximar-se e apoiar da forma mais desejada, para eles jovens, pais e encarregados de educação, conselheiros, amigos. Seria mais rico e, hoje, existem comportamentos de pais que levam a situações muito esquisitas e que vão perturbar no futuro. Não deixam as pessoas crescer, intrometem-se em tudo, procuram decidir tudo. Nas situações mais diversas encontramos crianças atrofiadas porque os pais protegem sempre e desculpam sempre os filhos, mesmo até em pais-professores se verificam comportamentos estranhos. O querer condicionar, querer, de uma forma exagerada, interferir para que algo possa acontecer. Isso são coisas que não podem, de maneira nenhuma, fazer bem. Não precisa de se esforçar, não precisa de se sacrificar para obter algo. Eles agora têm muita coisa de mão beijada, obviamente não estamos a formar bons jovens, adultos de amanhã. (B p. 17-18)</i></p> <p><i>O que é que aconteceu quando chegaram ao ensino público? Eu sinto que há uma falta de acompanhamento numa fase de crescimento dos jovens que é tão importante, a pré-adolescência [...] (A p. 2)</i></p>

Apêndice XV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola		
	1. Importância da escola	<p><i>Agora, de um modo geral, as escolas públicas têm condições para poderem proporcionar aprendizagens de qualidade aos alunos. Agora existem escolas que terão mais condições do que outras. Existem escolas que terão melhores quadros do que outras. Existem escolas que conseguem ir mais além do que outras. (B p. 9)</i></p> <p><i>Agora uma escola pública tem muito mais potencialidades do que a escola privada, nomeadamente aqui na cidade. (B p. 9)</i></p> <p><i>A seguir [à família] vem a escola. Acho que se for uma boa escola e se tiver bons professores, é um complemento à educação que os filhos trazem de casa. A escola, para mim, está em segundo lugar. Tem que ser a família... A escola é o principal método educacional que leva o jovem a aprender. Depois, tem a ver com o método que aplicam em cada escola. Mas, para mim, a escola é muito importante. É o segundo factor mais importante na educação de um jovem. Principalmente a educação começa em casa. A escola complementa, é uma plataforma que leva, depois, a que eles tenham que saber aproveitar. (D p. 4-5)</i></p> <p><i>Está-lhe reservado um papel dos mais importantes por que se forem jovens interessados podem ir buscar à comunicação social formação. Agora, se não utilizarem a formação principal, dada pelos professores aqui, não vão muito longe. (D p. 5)</i></p> <p><i>É o complemento. O jovem começa a ser formado em casa. A escola tenta sugar tudo aquilo que consegue e leva-o a aprender. E todo o percurso a seguir e toda a informação têm é que partir também dos pais, conseguir levá-los a bom porto. (D p. 5)</i></p>

Apêndice XVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola		
	1. Importância da escola	<p><i>Toda a informação que lhes é passada, se calhar até mudando de método de ensino de cada professor - é uma influência para adquirirem informação. (D p. 5)</i></p> <p><i>Mas há, às vezes, uma certa cultura de superioridade. [...] em que a escola acaba por ser desvalorizada. (C p. 5)</i></p> <p><i>Acho que essa importância [do processo ensino aprendizagem] é relevante, embora eu considere que o que é decisivo é o contexto familiar de um aluno e o contexto cultural do aluno. Acho que o background, digamos assim, é muito importante. Depois penso que a qualidade do processo de ensino/aprendizagem como é visto pela escola também é determinante no percurso do aluno, na qualidade desse percurso, na qualidade desses sonhos, que ele acabará por fazer. (C p. 6)</i></p> <p><i>Eu acho que a escola é a nossa casa. (E p. 8)</i></p> <p><i>Sempre disse aos meus filhos, em primeiro lugar, se uma professora diz que é assim, é porque é. Agora se eu tiver dúvidas... Eu como adulto tenho obrigação de saber se é. Mas nunca tiro a razão dos professores. Se um professor fez isso é porque teve motivo para fazer. O professor é, no momento, substituto do pai e da mãe. O professor tem que ser um amigo. É um amigo. (E p. 9)</i></p> <p><i>É assim o acesso à escola em Portugal - é muito recente. (E p. 12)</i></p> <p><i>A função da escola é orientá-los para terem um percurso profissional. Em primeiro lugar, ser um cidadão. E orientando para cidadão, está orientando para a escolha de um percurso, que é isso que o Estado propõe. (E p. 14)</i></p>

Apêndice XVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola		
	2. Boa escola	<p><i>Uma escola que permita aprendizagens escolares de conteúdos e permita também vivências dos alunos, uns com os outros. Essa aprendizagem da relação que os mesmos estabelecem uns com os outros, que estabelecem com os professores, digamos, que de facto essa questão da exigência é importante e, portanto, esse grau de exigência é diferente. Os alunos, se calhar, as taxas de sucesso são sempre boas ou maiores, um pouco diferente. Um ambiente de trabalho - difícil para o aluno perceber que tem que trabalhar, sacrifício - para eles saberem que têm que se sacrificar. Não é agora porque se paga, passa sempre. Essa é a modalidade que eu não acho bem. Não concordo de maneira nenhuma com essa visão de que com o dinheiro se pode fazer tudo. (B p. 9)</i></p> <p><i>Uma escola que consiga cativar o aluno, que tenha um bom ambiente escolar, começando logo pelas bases, com funcionários, com os professores, um bom ambiente, um relacionamento muito bom entre professores e alunos. Depois, na parte do edifício e dos equipamentos, na minha altura não tinha metade das ferramentas que têm hoje, ao dispor dos alunos. Na altura também ainda não havia. Quando se consegue aproveitar aquilo que a biblioteca nos dá e a parte informática também... Existem escolas que, infelizmente, ainda não têm este tipo de equipamento. Mas o essencial, uma escola, se tiver bons professores consegue fazer bons alunos. Às vezes, o contrário também é verdade. Mas também é necessário equipamento, porque quando se chega à parte dos laboratórios, se não existir equipamento suficiente, não conseguem lá chegar. Os alunos também são um aspecto importante. (D p. 5)</i></p> <p><i>Uma boa escola para mim é uma escola... Começa por ser uma escola bem organizada, com um corpo docente competente, ter um corpo de pessoal auxiliar simpático, capaz. As escolas... Durante uma determinada época, as escolas tiveram pessoal não docente que era recrutado de uma forma muito pouco criteriosa. Às ve-</i></p>

Apêndice XVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	2. Boa escola	<p><i>zês, por que são pessoas amigas, outras porque precisam de emprego e, portanto, acho que está na altura das escolas terem pessoas especializadas, em todos os níveis. O pessoal que está ali no piso a desempenhar as suas funções também tem que ter a sua especialização, saber aquilo que está a fazer, também saber lidar com as crianças. A escola deve estar bem organizada nesses aspectos todos, nesses sectores todos. (C p. 7)</i></p> <p><i>Uma escola onde os nossos filhos possam aprender regras e limites e ter uma boa base de conhecimentos gerais e onde a gente sinta que naquela escola existe respeito mútuo, da criança para os adultos, bem como o contrário. A preocupação que uns têm e a interacção que há entre o corpo da escola e as crianças, isso também é educação. É essa interacção, esse respeito mútuo, mas que, infelizmente, se degradou nas escolas. E então o que é boa educação? É só tirar alta nota de Matemática ou seja lá do que for? Não é. Passa por essa confiança que se tem vindo a quebrar. (E p. 6)</i></p> <p><i>O que considero uma boa escola? Ter bons professores, bom equipamento, bom espaço e bom ambiente dos frequentadores - os alunos sobretudo. É um conjunto de factores! Eu quero que a turma tenha bons alunos para ter sucesso, ir para o ensino superior e alcançar bons resultados na avaliação e, sobretudo, aquisição de conhecimentos. Uma coisa tem que jogar com a outra. Aliás, tem que haver um ajuste entre a necessidade de ter bons resultados e estar num ambiente em que ela seja feliz, com qualidade. [...] É importante ter bons professores, motivadores, que a façam feliz na aprendizagem que está a ter aqui e, já agora, ter bons colegas, senão é infeliz e, por inerência, tem problemas de integração. Ninguém gosta que os filhos andem com gente que não interessa, é sempre bom estar rodeada de pessoas boas. (A p. 5)</i></p>

Apêndice XVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	3. Atratividade da Escola “Toledo”	<p><i>É óptima a frequência da escola. (B p. 6)</i></p> <p><i>Acho que é notória a preocupação dos professores relativamente à exigência. O grau de exigência que a escola tem e os professores. Isso vai para além de cada um dos professores. Existe uma preocupação da escola e dos órgãos da escola em que, de facto e estou de acordo com isso, os alunos tenham que trabalhar, aprendam a trabalhar, a estudar e a valorizar-se. Sinto que isso é muito positivo. (B p. 6)</i></p> <p><i>Eu estou convencido que deve ser muito mais difícil entrar aqui. Estou também convencido que aqui, agora é muito mais difícil de assaltar do que há alguns anos atrás. (B p. 6)</i></p> <p><i>[...] Pensámos que a “Toledo” tinha todas as condições para garantir um bom percurso escolar, portanto, nunca pensámos em outras hipóteses. (B p. 7)</i></p> <p><i>[A qualidade dos alunos pesou na decisão de escolha da escola?] É evidente que sim. A minha experiência aqui como professor foi muito boa a esse nível, portanto, tenho presente os anos que aqui estive e em que a qualidade dos alunos é maioritariamente superior àqueles que frequentam a outra [“Huelva”], pelo menos na minha experiência. Ali as turmas têm bons alunos. Há bons alunos em todas as turmas, mas aqui, em termos quantitativos, é mais notório do que ali, onde é mais difuso. (B p. 7)</i></p> <p><i>O ambiente a esse nível [em relação às famílias] é saudável. (B p. 8)</i></p> <p><i>Aqui, digamos... Esta escola acho que deu uma resposta muito importante [...] e eu sinto-me feliz por ter ajudado um pouco a fazer essa mudança. [...] Deu-se uma volta muito grande. Eu ajudei um bocadinho, mas o grande mérito é das pessoas que continuaram aqui e têm feito um trabalho muito bom. E eu penso que apagaram essa fase menos boa que a escola teve do 25 de Abril até ao fim dos anos 80. (B p. 8)</i></p>

Apêndice XVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola		
	3. Atratividade da Escola “Toledo”	<p><i>Foi bom por que daí resultou uma viragem da escola para os colegas que continuaram e bem e que hoje é uma escola de referência muito importante aqui na cidade. (B p. 8)</i></p> <p><i>Achei que o liceu, por tudo aquilo que conheço do liceu de “Polar”, todas as referências que tenho dos professores e porque a “J” sai daqui e a 100 metros tem o conservatório... As vantagens são evidentes. Eu falo por aquilo que vejo na minha filha. Eu, até agora... A maneira como os professores, aqui, têm aplicado os métodos de ensino. No caso da minha filha, tem sido de fácil aprendizagem. (D p. 4)</i></p> <p><i>Se estivesse noutra escola, se calhar este projecto não se concretizava, estou a falar da viagem feita à Finlândia, ela e todo o grupo. Foram 24 alunos do liceu. De certeza que foi muito enriquecedor para eles estes 10 dias com outros alunos. Vieram impressionados com os alunos checos, com a educação que eles têm, com o à-vontade na Matemática desses alunos, que os nossos não têm tanto. [...] E, se calhar, noutras escolas aqui de “Polar”, os alunos nunca tiveram oportunidade de fazer parte destes projectos, projectos como o que a minha filha teve e outros alunos. Isso também é mais um ponto a favor da “Toledo”. (D p. 6-7)</i></p> <p><i>Por essa razão é que tenho o liceu de “Polar” como referência, pois correu tudo tão bem. Também qualquer dos meus pais estava aqui perto. Houve um ou dois acidentes de percurso a Educação Física, mas fui logo muito bem tratada. Os meus pais estavam aqui perto, pois fui logo muito bem tratada. Logo, qualquer coisita... Ainda hoje os meus melhores amigos são dessa altura. A madrinha da minha filha foi uma das colegas que eu conheci no liceu. Ainda hoje são os meus melhores amigos. Apesar de terem seguidos percursos diferentes, partilhamos o gosto pelo liceu de “Polar” e continuamos a nos encontrar. E daí ter escolhido a minha amiga de sempre, desde o 9.º ano para madrinha da minha filha, que é hoje uma grande professora</i></p>

Apêndice XVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	3. Atractividade da Escola “Toledo”	<p><i>de História no Algarve. (D p. 8)</i></p> <p><i>O professor aqui é muito mais aberto. (D p. 11)</i></p> <p><i>Eles querem sempre competir para mostrar que também fazem, que também são bons. Mesmo agora, na viagem que vão fazer, o espírito de camaradagem é salutar. Os alunos do 11.º ano que vão, já estão a ajudar os do oitavo. Mas aos cinco, sabendo que estão lá todos, tem feito muito bem a todos. (D p. 12)</i></p> <p><i>Começando pelos recursos materiais, compreende-se que a escola está a fazer um grande esforço de actualização. Estão agora a pôr fibra óptica pela escola e a fixar quadros interactivos e projectores. Isso é muito benéfico. (C p. 1)</i></p> <p><i>Mas em relação à qualidade de ensino, estou muito satisfeita. Em relação ao acompanhamento também. Acho que a escola tem de facto nota muito positiva na forma como acompanha os alunos, na forma como são ministrados os conhecimentos, leccionados os programas, nas estratégias, nas metodologias, é muito positivo. (C p. 3-4)</i></p> <p><i>Existem escolas que se debatem com situações gravíssimas, o que não é o caso da nossa, que tem uma população estudantil que, digamos assim, de uma maneira geral é mediana ou até privilegiada do ponto de vista económico e social e isso faz com que os problemas não sejam tão graves. (C p. 4)</i></p> <p><i>Esta escola tem sorte! Tem uma boa população estudantil, tem um núcleo duro de professores que trabalham muito e que é muito interessado. Acho que é uma boa escola. Acho que continua a ser uma boa opção, apesar de tudo. (C p. 4)</i></p> <p><i>Nós somos uma boa escola, temos bons alunos, temos bons resultados. [...] Nós estávamos nos rankings por aquilo que os rankings indicam e exprimem. (C p. 5)</i></p>

Apêndice XVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	3. Atractividade da Escola “Toledo”	<p><i>No aspecto positivo, acho que é uma escola organizada, com uma cultura identitária muito sólida. Acho que é uma escola que tem pontos muito fortes, a nível das suas diversas super-estruturas. Acho que está muito bem organizada, tem bons coordenadores e directores de turma. Os seus assessores são também pessoas muito colaborantes e que trabalham muito, acho, que em todos os grupos. Existe uma espécie de professores que são o núcleo duro, que apoiam, ajudam, controlam os docentes que chegam à escola. (C p. 5)</i></p> <p><i>Gostei muito, tanto dos professores como dos colegas, dos métodos de ensino aprendizagem. Estou agora a lembrar-me que no meu tempo havia uma coisa que se fez e que agora se faz pouco que era as aulas participadas por outros professores. Por exemplo um professor de Português estava a dar uma matéria que se encaixava numa determinada época. Tinha uma colega de História que fazia o contexto histórico daquele autor, por exemplo. Era muito interessante. Foi uma escola assim. Apesar de ter uma postura um bocado tradicionalista, que se deve ao corpo docente, apesar disso, por vezes, tem rasgos de inovação. São coisas muito discretas que passam quase despercebidas, mas quem é aqui aluno ou quem trabalha aqui e que passa aqui muito anos, começa a aperceber-se disso. Faz parte da cultura de escola. (C p. 7)</i></p> <p><i>Tem a ver com o próprio percurso familiar. Todos os nossos familiares passaram por esta escola e temo-la na maior consideração. (C p. 9)</i></p> <p><i>[Numa escala de zero a dez] daria uma nota de sete ou oito [à escola]. (C p. 10)</i></p> <p><i>Por que todos nós da família estudámos aqui no liceu. Consideramos o liceu uma boa escola. (C p. 10)</i></p> <p><i>[...] era aquela de que tínhamos melhor referência - era a Escola de “Toledo”. (E p. 2)</i></p>

Apêndice XVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	3. Atractividade da escola frequentada	<p><i>Esta aqui... No primeiro ano, quando cheguei aqui, gostei da escola. Ela estava bonita. Você gosta da escola [...] (E p. 5)</i></p> <p><i>[A] directora de turma, que era uma fabulosa professora. Acho que seria muito importante para fazer justiça aos professores. (E p. 5)</i></p> <p><i>Eu a classifico como uma escola boa [...] Hoje é a melhor para mim, gosto mais dela, ainda. (E p. 5)</i></p> <p><i>Em primeiro lugar, não tem um historial de violência, sinto-a como uma escola calma e também segura. (E p. 5)</i></p> <p><i>Porque é a melhor escola próximo da gente e porque também é uma boa escola. Pessoas que já estudaram aqui falaram bem da escola. - “Ah! Colocou a sua filha aí! É só escola de crianças marronas! Para aí só vão os miúdos que gostam de estudar e os miúdos betos.” A minha filha gosta de estudar. Como é escola pública e do Estado, a escola tem que estar aberta para toda a criança, pobre ou rica, para qualquer cidadão português. - “Agora eles têm critérios de qualidade, por que os outros estão perdendo e eles mantêm, então é para lá que vai a minha filha.” (E p. 10)</i></p> <p><i>E gostei imenso dos professores. Achei-os muito participativos. A directora de turma é muito dinâmica, gostei imenso. Ela é especial, gosto mesmo dela, muito, muito. Gostei muito. (E p. 11)</i></p> <p><i>Ela ouvia a irmã dizer bem do ambiente escolar (ela também gosta, não é tão crítica quanto eu sou). (A p. 3)</i></p> <p><i>Gosto dos professores que ela tem, sem excepção. São muito interessados. A minha filha também gosta muito do grupo de professores que tem. Ela gosta da escola: veio para o pé dos grandes. Tudo é novidade e gosta. (A p. 3)</i></p>

Apêndice XVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	3. Atratividade da Escola “Toledo”	<p><i>Fiquei com boa impressão [relativamente às práticas didáticas e pedagógicas] e aqui também. [...] Em termos de aproveitamento escolar, no geral, sinto que foi produtivo, tanto na “Barcelona” como aqui na Escola Secundária. As coisas têm corrido bem. Não tenho queixa. (A p. 4)</i></p> <p><i>[Classificação] Média. [...] Aqui não posso considerar Bom, nem a “Barcelona” nem esta. (A p. 5)</i></p> <p><i>Aqui, em termos de colegas, verifica-se [que está rodeada de pessoas boas]. Em termos de professores, considero que sim. (A p. 6)</i></p> <p><i>Existe muito a noção da “nossa escola”. Eu quase que diria, o vestir a camisola, está completamente interiorizado, a questão de identidade e de pertença. O sentido de pertença está interiorizado por parte dos alunos e também por parte dos professores. (F p. 3)</i></p> <p><i>Esta é uma escola com um certo tipo de contexto. Escola urbana com alunos vocacionados para prosseguimento de estudos. (F p. 9)</i></p>

Apêndice XVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	4. Fraquezas da escola “Toledo”	<p><i>É obvio que há sempre questões. Se a conhecermos bem, se estivermos por dentro, encontramos sempre este ou aquele aspecto que não funciona tão bem. Gostávamos que funcionasse melhor. (B p. 6)</i></p> <p><i>Bom, se calhar, em algumas situações pontuais pode haver excessos [de exigência], eventualmente, em algumas situações particulares, que eu considero pontuais. (B p. 6)</i></p> <p><i>Existe a situação de colegas [professores] que estavam quase a sair, a aposentar-se que, digamos, eu notava que a atitude era um pouco diferente. Não quero estar a particularizar, são situações que, em termos dessa exigência, por exemplo... Eu noto que, se por ventura o “H” tivesse tido uma professora de Português mais nova, com mais vontade de trabalhar, mais arrojada... (B p. 6)</i></p> <p><i>Se calhar, em termos de situações de indisciplina, eventualmente. Mas isso é algo que não existe só aqui. Eu não tenho conhecimento, aqui na escola, mas pronto eu penso que pode haver situações em que possa haver uma certa conflitualidade entre a própria exigência dos professores ou do Conselho Executivo no cumprimento de determinadas normas por parte dos alunos e, portanto, haver aí uma fronteira difícil de eles entenderem esse grau de exigência, quer em termos do cumprimento das normas. É capaz de não ser significativo, é capaz de ser pontual e que a escola tem vindo a saber resolver. Nada que seja preocupante! (B p. 6)</i></p> <p><i>Preocupante é entrarem aí indivíduos (...), pessoas que não têm nada a ver com Escola e que vêm perturbar o normal funcionamento e destabilizar um pouco. (B p. 6)</i></p>

Apêndice XVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	4. Fraquezas da escola “Toledo”	<p>(...) a falta de empregados, de vigilantes e das entradas e saídas e essas coisas. Isso é preocupante, não é? Uma pessoa tem algum receio que aconteça alguma coisa. Podem ser assaltados, por que já o foram, aqui na escola. (B p. 6)</p> <p>A outra é a questão dos funcionários - é um problema geral e é difícil quantificar. (B p. 7)</p> <p>Estava aqui o antigo reitor, o professor “I”, estávamos em 89, uma altura em que se falava do pior quanto à escola. Existiram vários conluios. A inspecção chegou a andar por aqui e tudo. Havia professores aqui na escola que montavam esquemas, principalmente à noite, davam notas baixas aos alunos para que os mesmos fossem para outro colega. Havia cadeias montadas de explicadores profissionais. Portanto isso foi denunciado publicamente aqui por... Veio cá a inspecção (...). Foi um ano inteiro de inspecção. Essa situação, com outros casos que existiam na escola de comportamentos menos correctos por parte de empregados e professores... Isso foi um período (...) (B p. 8)</p> <p>Acho que a escola podia abrir as portas para que houvesse debate entre os professores e a comunidade. Aquilo que a professora está a fazer, que é para um trabalho de mestrado. (D p. 16)</p> <p>Simplesmente o que eu noto mais na escola é aquele problema com que todas as escolas, hoje em dia, se debatem um pouco, que são alguns problemas disciplinares que não se conseguem resolver. (C p. 3)</p> <p>A nível das instalações, tem alguma coisa a desejar. As casas de banho são péssimas, por exemplo. As meninas sentem-se muito constrangidas por terem que usar as casas de banho porque às vezes não têm porta, inclusivamente, ou a porta não fecha. Não existe privacidade na casa de banho, isso é muito mau. Basicamente é isso. (C p. 4)</p>

Apêndice XVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	4. Fraquezas da escola “Toledo”	<p><i>Acho que, como aspecto negativo, a escola pode ter uma certa tendência para se acomodar a essa tal situação confortável. As situações confortáveis têm sempre esse lado. Nós, quando estamos numa situação confortável, temos a tendência para descansar, para nos adaptarmos, para nos acomodarmos. Acho que esta Escola pode estar a indiciar alguns riscos, vícios que isso aconteça. Eu acho que a escola não pode pôr de parte a necessidade de ter de adoptar estratégias de ensino totalmente diferentes para aqueles que vão chegar com outras características. Nós estamos nunca situação de crise. Os pais não vão ter a mesma capacidade de lidar com as situações e para apoiar os filhos psicologicamente, familiarmente e até materialmente como tinham, portanto pode haver flutuações e a escola não pode ficar à sombra, digamos assim, daquilo que é seu posicionamento no ranking. A escola vive um bocado à sombra disso. (C p. 5)</i></p> <p><i>É preciso ter cuidado porque assim que a população estudantil flutuar, em termos da sua textura, características, da sua disponibilidade, do seu status social, etc. Ai os resultados vão falhar. Nós estávamos nos rankings por aquilo que os rankings indicam e exprimem. Nós estávamos em trigésimo trinta e tal, agora fomos parar nos oitentas, portanto é preciso termos um certo cuidado com a prestação do nosso trabalho. É um trabalho em que temos que estar sempre a adaptar-nos à realidade. Não sei se a Escola tem estado nesse sobreaviso, nessa necessidade de adaptação à realidade, portanto é um aspecto que acho negativo. (C p. 5)</i></p>

Apêndice XVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola		
	4. Fraquezas da escola “Toledo”	<p><i>[...] só que eu acho que se ela tivesse sido acompanhada, ao princípio, teria sido muito melhor. Houve alguma falta de acompanhamento da escola, de orientação e preocupação. (E p. 2)</i></p> <p><i>Eu sou muito crítica quanto às instalações, equipamentos. (A p. 3)</i></p> <p><i>Eu pessoalmente acho que a escola necessita de grandes mudanças. Não gosto de ver esta sobrelotação da escola, não gosto de ver esta falta de funcionários, auxiliares, vigilantes. Não gosto e, portanto, acho que neste capítulo a escola tem que melhorar bastante. (A p. 3)</i></p> <p><i>Sim, [na Escola “Barcelona”] a insegurança [era o grande problema], mas também em termos de condições: as salas de aulas sempre húmidas, frias, desagradáveis. Mas aqui também temos esses problemas. Por exemplo, no Verão, queixam-se de calor excessivo. [...] mas em termos de equipamentos, esta escola está muito pior. (A p. 4)</i></p> <p><i>O que eu sinto, às vezes, é que ela, nas aulas de Ciências da Natureza ou de Físico-química, gostaria de ter mais aulas práticas do que só teóricas. Alguns professores estimulam, motivam mais os alunos com projecções de filmes, trabalhos alternativos, etc. É diversificando o tipo de trabalho que se faz na sala de aula e que se pode motivar mais o aluno. Ela queixa-se em relação às ciências, mas na parte prática. Uma das reclamações que eu tenho desta escola é a falta de espaço para convívio e a falta de poder diversificar em sala de aula ou nas actividades extra-curriculares por não haver condições estruturais para o fazer. (A p. 4)</i></p> <p><i>Sim, estritamente com as condições [- são o maior problema -], não com a qualidade do pessoal docente. (A p. 5)</i></p>

Apêndice XVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	4. Fraquezas da escola “Toledo”	<p><i>Por exemplo, estas cadeiras não são ergonómicas. São jovens em crescimento! Esse crescimento é diferenciado. Uns são umas torres, outros ainda muito pequeninos, todos na mesma sala de aula. O equipamento não é adequado, ergonómico. Estas cadeiras são péssimas, ou seja, o equipamento não é bom. Não interessa só as novas tecnologias, o resto também é importante, pois passam muito tempo sentados e apoiados. O espaço não está mau, com mais uma pintura, com um melhor sistema de refrigeração ou aquecimento, também é importante. As instalações sanitárias são outro problema, sem condições higiénicas, nem dignidade. (A p. 5)</i></p> <p><i>Às vezes sinto que há muitos que têm vontade de fazerem muito mais do aquilo que fazem. Sinto isso agora. O que sinto mais é que a escola não dá condições aos professores, nem aos alunos, aos funcionários, à equipa. Quando falo em equipa, é a equipa toda. Reduzir a população escolar de qualquer forma e melhorar o equipamento escolar: é imperdoável este tipo de equipamento. (A p. 6)</i></p> <p><i>É a escola que não convida e que não se abre ou não tem capacidade para convidar. Também pode ser falta de capacidade da escola em perceber isso. É porque a escola não está mais disponível para os pais. (A p. 12)</i></p> <p><i>Um dos problemas que atinge esta escola é a falta de auxiliares educativos e, portanto, isso é um dos problemas que nós não conseguimos resolver, ou seja, fomos resolvendo na medida em que foi possível, em que a nossa tutela foi capaz de nos ajudar a resolver, portanto, pontualmente. (F p. 8)</i></p> <p><i>[...] mas nenhuma porta se abre. No primeiro ano, não conseguimos entrar mesmo. No segundo, também não consegui, só a “T”. [...] apesar de não ter tido acesso inicialmente [...] (E p. 5)</i></p>

Apêndice XIX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categorias	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	5. Atractividade de outras escolas públicas	<p><i>O trabalho da escola, a organização das escolas, quer na primária... Digamos, escola organizada de modo a poder fazer com que os professores possam estar em condições de dar o seu melhor, com gosto, satisfação e prazer, digamos, para que os alunos possam aprender da melhor forma possível. Isso eu sentia no básico, na primária e, depois, também na preparatória. (...) Via-se a preocupação das pessoas, dos professores a tentar dar o melhor de si, numa situação global, digamos, como resultado do empenho, da dedicação, do trabalho dos professores, com um nível muito bom. (B p. 5)</i></p> <p><i>(...) o ambiente a esse nível [em relação às famílias] é saudável [na “Huelva”]. (B p. 8)</i></p> <p><i>As duas turmas do 1.º ano deles continuam a ser os melhores alunos do liceu de “Polar”. Mais, os grupos de alunos que frequentam o liceu no sétimo unificado são os que vieram daquela escola. Não deve ser só dos alunos, os professores que vêm de trás também os devem ter ajudado. Na turma da minha filha, nem todos os pais tinham habilitações superiores, mas eram de um nível social médio: muito agradável de se conviver, durante os 4 anos em que convivemos nas reuniões. Era uma escola muito segura, também fica numa rua, pacata, segura. Eles não saíam sem os professores ou monitores dos vários ATL’s. Enquanto os pais não os iam buscar, não os deixavam sair. (D p. 3)</i></p> <p><i>Por que se deslocava menos, apesar de terem contratado aquelas carrinhas para crianças, pois ficava mais descansada. As carrinhas iam buscá-la e trazê-la aqui. Foram 2 anos muito bons. Nunca tive razão de queixa do Ciclo “Barce-</i></p>

Apêndice XIX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	5. Atratividade de outras escolas públicas	<p><i>lona”. Os professores daquela turma eram muito bons. Nunca tiveram razão de queixa de nenhum deles, pelo menos daqueles professores. [...] mas eu gostei. E, depois, facilitou muito ela estar perto do conservatório, mais por isso. [...] Também todos os colegas que transitaram, mesmo os que não vieram para o conservatório - do grupo dela só ela e outro amiguinho é que quiseram seguir o percurso do conservatório... A turma ia quase toda para lá e eles iam ficar juntos. (D p. 3)</i></p> <p><i>Se calhar a escola comercial ficaria mais perto do que esta do local de trabalho [...] (D p. 4)</i></p> <p><i>Sai de lá no 12.º ano com média de 19 valores. A escola “Salamanca” também tem o seu valor. (D p. 6)</i></p> <p><i>A escola primária, esta escola de “Alcântara”, tem os professores melhores daquelas que andámos a ver. É a que tem melhores professores em todos os aspectos. Depois, a parte do complemento dos tempos livres, porque tinha uma ACL ao lado [...] (D p. 11)</i></p> <p><i>Na escola de Mérida, o que sobressaiu pela positiva é ao fim e ao cabo a possibilidade que as crianças têm de crescerem sozinhas. Eles também têm que aprender a lidar com o mundo. A “S” adquiriu ali grande autonomia, que na academia não poderia ter porque é um quadradinho. Esse é um aspecto positivo. (C p. 3)</i></p> <p><i>[...] os meus pais moravam ali em “Mérida”- e ela foi para a Escola Básica de “Mérida”. (C p. 9)</i></p> <p><i>[“Mérida”] estava mais perto da residência da minha mãe, a residência... Quando ela foi para o quinto ano eu estava a morar perto de “Mimosa”. (C p. 12)</i></p>

Apêndice XIX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	5. Atractividade de outras escolas públicas	<p><i>A escola primária dela... Ela estava numa escola muito boa em "Hadar" [...] (E p. 3)</i></p> <p><i>A escola [de 2.º e 3.º Ciclo de "Rigel" tinha condições, [...] tinha muito boas condições. (E p. 4)</i></p> <p><i>Fiquei com boa impressão [relativamente às práticas didácticas e pedagógicas da Escola "Barcelona" [...] Em termos de aproveitamento escolar, no geral, sinto que foi produtivo [...] (A p. 4)</i></p> <p><i>[...] e, como é uma das escolas públicas que fica melhor colocada no ranking, tenho orgulho, vaidade em ter pertencido àquela instituição. (A p. 7)</i></p>

Apêndice XX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	6. Fraquezas de outras escolas públicas	<p><i>Preocupante é entrarem aí indivíduos, como entra ali na “Huelva”, pessoas que não têm nada a ver com escola e que vêm perturbar o normal funcionamento e destabilizar um pouco. (B p. 6)</i></p> <p><i>Na “Huelva” é capaz de haver menos segurança do que nesta escola em termos físicos já que aqueles varões são mais baixinhos e fácil a entrada ali na escola. (B p. 6)</i></p> <p><i>Lá [Huelva] não, mantêm-se quase na mesma [a questão da segurança]. (B p.7)</i></p> <p><i>Em relação aos equipamentos e isso, não! As salas de aulas são muito antigas, o ciclo [Barcelona] é muito antigo. Os equipamentos, a nível de ginásio, não são por aí além [...] (D p. 3)</i></p> <p><i>Mas não tem grandes condições, existem outras aqui em “Polar” com melhores condições do que o ciclo do “Barcelona”. (D p. 3)</i></p> <p><i>Se calhar a escola comercial ficaria mais perto do que esta do local de trabalho mas eu nunca gostei da escola comercial, nem como aluna... Passava lá todos os dias a pé quando ia para casa... Nunca gostei. (D p. 4)</i></p> <p><i>O meu marido teve uma má experiência como professor, em 1987, na Secundária “Salamanca”. Já estava o meu irmão na faculdade. O ambiente potencia toda a parte envolvente da escola, às vezes. É o que faz com que os pais tenham uma má ideia da escola e dos alunos em si. Os maus elementos também fazem um mau grupo. Vou dar um exemplo: se calhar existem pais que não colocam os seus filhos no agrupamento “Saragoça” dos escuteiros, porque existem lá determinados elementos que não gostam. Se calhar é isso que os pais sentem. No fundo é isso que os pais pensam da escola. Os alunos, às vezes, também são um mau exemplo, e começa-se a dizer que aquela escola não presta, devido ao comportamento de certos alunos que lá estão. Eu nunca poria a minha filha na “Salamanca”, mas mais pela área envolvente, por que achava um risco colocá-la lá, não pelos professores, mas sim por tudo o que há ali à volta. (D p. 6)</i></p>

Apêndice XX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	6. Fraquezas de outras escolas públicas	<p><i>Na Escola de “Salamanca”, pelo que o meu marido me dizia... E, ainda bem, que saiu de lá. A primeira vez que ele foi professor, foi na Escola Secundária de “Salamanca”. A experiência foi tão boa ou tão má que ele, no ano seguinte, arranhou outro emprego e nunca mais quis ser professor na vida dele. Só deu aulas em 87/88, depois nunca mais quis dar. Veja lá aquilo que o meu marido aprendeu na Escola de “Salamanca”. E ela perguntou: - «Mas pai, porquê? Porquê?» [...] Há vinte anos a envolvente já era má, mas não era assim tão má. É uma questão de segurança. Nós temos lá uma amiga que trabalha no Gabinete de Assistente Social e ela ainda não foi trabalhar desde que aconteceu aquilo na semana passada. A “R” está em casa por que a polícia não garante a segurança dela, lá no gabinete. - «Eles todos me conhecem e gostam de mim!» Mas a polícia é que não garante que ela esteja segura. A escola não está fechada. (D p. 17-18)</i></p> <p><i>[...] E aí [Escola Mérida], depois, houve alguns problemas porque era uma escola pública. É uma escola com alguns problemas a nível disciplinar, com alunos muito carenciados, com turmas grandes e, por vezes, havia algumas perturbações no funcionamento das aulas, onde os pais angustiados se dirigiam à escola e interrompiam as aulas para falar com os professores ou devido ao mau comportamento dos alunos ou ao baixo rendimento de alguns alunos. [...] Mas o envolvimento não era muito bom. Os colegas esforçavam-se, os professores esforçaram-se, mas via-se que a escola tem grandes problemas com a sua população estudantil, limitações socioeconómicas. [...] Em relação aos aspectos negativos, houve áreas em que ela ficou com alguma falta de bases porque, enfim, os programas eram dados nas aulas e nem sempre correram da melhor forma - isso foi prejudicial. O grau de exigência também não era tão grande uma vez que os alunos fracos sabem pouco, estudam pouco, portanto, isso também não favorece uma criança que queira ter bons resultados escolares. (C p. 2-3)</i></p>

Apêndice XX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	6. Fraquezas de outras escolas públicas	<p><i>Existe uma [escola] em “Rigel”. Não é mais perto porque ela tinha que fazer uma hora pela manhã e outra ao fim da tarde e tinha que passar o dia inteiro em “Rigel”. Saía 7 horas da manhã e chegava às 3 da tarde. Ela fez o básico nessa situação, só que ela teve uns resultados muito fracos porque a escola é fraca e pelo facto de eles saírem... Passam o dia inteiro fora de casa, sem a gente ter nenhum controlo. Os pais não tinham controlo, nem a escola sobre as crianças. [...] Existe um insucesso muito grande porque a escola é muito grande. Existe um insucesso de 83% [...] (E p. 1-2)</i></p> <p><i>[...] aquela escola de “Altair” estava muito mal. [...] Tinham uma casa de banho toda quebrada, era para todas as crianças e funcionários. (E p. 3)</i></p> <p><i>A escola [de “Rigel”] é péssima, é ruim, é mal gerida. [...] mas aquilo é impossível. Quando não existe boa disposição dentro da escola, os de fora vão apanhar. [...] É que as crianças de “Altair”, elas só tinham um transporte, que era um transporte público e que não era feito para as crianças. Então havia um horário que era das 7 da manhã, quando eles chegavam lá às oito e meia da manhã e, depois, um autocarro de volta que era às seis e vinte cinco. Nunca ninguém se preocupou com um horário diferente. [...] Aconteceram coisas horríveis, por exemplo miúdas de famílias pobres com doze, treze anos, deixaram a escola para irem para casa, grávidas. (E p. 3-4)</i></p> <p><i>Era o seguinte: havia uma grande discriminação com as crianças que vinham do campo. Não havia preocupação com as crianças que vinham do campo. Havia um comportamento muito elitista. Havia as crianças que eram filhos das pessoas que eram da cidade. A gente via que existiam turmas que eram seleccionadas. Eu acho indecente esse tipo de coisa, todos têm o mesmo direito. (E p. 5)</i></p>

Apêndice XX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	6. Fraquezas de outras escolas públicas	<p><i>Da escola do 2.º e 3.º Ciclos não gostei do ambiente escolar. Era muito pior do que aqui, o liceu. Ela teve alguns problemas de integração devido a pressões que há nos espaços de convívio - agressividade, lutas entre os miúdos -, mas em que não teve que intervir. Era o grupo dos outros: muitos furtos, pequenos delitos. (A p. 4)</i></p> <p><i>Sim, [na “Barcelona”] a insegurança [era o grande problema], mas também em termos de condições: as salas de aulas sempre húmidas, frias, desagradáveis. (A p. 4)</i></p>

Apêndice XXI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	7. Atractividade das escolas privadas	<p><i>A primeira escola, em “Polar”, foi o infantário “Cádiz”, que foi excelente. É privado. Optei pelo privado porque estava perto de mim. Ela tinha dois anos e meio e foi muito fácil. Às vezes, por qualquer motivo... A mãe fica sempre preocupada e, assim, eu estava ali perto dela. Nunca foi preciso nada. (D p. 2)</i></p> <p><i>É uma boa escola [Academia de Artes Bilbao]. É uma escola privada, penso que é uma escola que faz um bom acompanhamento dos alunos. A parte artística é muito interessante, ajuda os alunos a desenvolverem-se [...], embora tenha equipamento informático e tecnológico com quadros interactivos. As salas têm algum conforto porque têm ar condicionado, etc. Mas é uma escola com boa segurança! Tem um sistema de videovigilância [...] O que se destaca mais positivo é a qualidade de ensino e a proximidade da própria instituição com as famílias e os alunos. É um universo muito mais fechado em que as pessoas estão próximas umas das outras. A escola privada pode proteger melhor os alunos e acompanhá-los melhor. (C p. 2-3)</i></p> <p><i>[...] depois vai para um colégio, para estar protegida, para estar defendida, para ter um bom ensino, ter uma boas bases. (C p. 12)</i></p> <p><i>O que aconteceu foi que aquilo que procurei no ensino e na educação só consegui encontrar no privado. [...] Eu sempre tive uma vida muito ocupada, pelo que o ensino privado deixava-me mais descansada de alguma maneira. (A p. 2)</i></p> <p><i>[Era um] colégio muito rigoroso em termos de disciplina e de regras. (A p. 2)</i></p> <p><i>Quanto à minha filha mais nova, é dela que estamos a falar, gostei muito do colégio privado. (A p. 4)</i></p>

Apêndice XXI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
2. Representações dos sujeitos sobre a escola	7. Atractividade das escolas privadas	<p><i>Fiquei com boa impressão [relativamente às práticas didácticas e pedagógicas] (A p. 4)</i></p> <p><i>Quanto aos colégios, considero-os nível Bom. (A p.5)</i></p> <p><i>Apesar de ter uma boa apreciação do privado [...] (A p. 9)</i></p> <p><i>[...] nós consideramos que podem aí estar mais tempo e podem estar mais acompanhadas. (C p. 9)</i></p>

Apêndice XXII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
3. Representações dos sujeitos sobre a escola	8. Fraquezas das escolas privadas	<p><i>Eu nunca gostei de colégios por que os miúdos, às vezes, os miúdos acabam por não ter uma identidade. Falando de um colégio perto de nós, “Zamora”... Eu tenho lá um professor amigo que é director pedagógico. As filhas estão lá estudar. Tenho colegas que as filhas estão lá a estudar e, depois, se colocarmos ao mesmo nível, juntos, a conversar sobre cultura, a conversação deles não tem nada a ver com os miúdos da idade deles. Ou são muito bons e isso já vem de dentro deles... Acho que o ensino público, nalgumas escolas, continua a ser muito melhor do que nalguns colégios, em termos de práticas pedagógicas. Sim, às vezes falta alguma coisa lá em “Zamora”. O meio não exige lá muito, pelos menos nas situações em que eu sou conhecedora. Os professores, cá fora, são muito mais humanos. Se forem para lá, têm que se reger pelas leis do colégio e aqui fora não. Eles podem mostrar tudo o que sentem e ninguém tem nada com isso. Estando cá fora, a escola é esta e o professor é aquilo que ele é. [...] Em “Zamora” é flagrante. O professor lá não é tão humano por que rege-se pelas ideias do colégio. (D p. 11)</i></p> <p><i>[A Academia Bilbao] simplesmente é uma escola muito antiga e que tem alguns problemas de instalações [...], tem alguma falta de espaço, digamos assim. Os pátios são em cimento, o que não é muito bom. Tem, então, esse ponto negativo, digamos assim. [...] O aspecto negativo é a falta de espaço, como eu já disse, espaço exíguo. (C p. 2-3)</i></p>

Apêndice XXII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre a escola	9. Fraquezas das escolas privadas	<p><i>De qualquer maneira, até ao 7.º ano... E quero ser sincera consigo... Apesar de ter uma boa apreciação do privado, só até esta fase. O corpo docente no 3.º ciclo está sempre a mudar e prefiro um corpo docente estável. Se calhar, a última opção é o privado. Preferem concorrer para seguirem carreira docente. Eu percebo isso! (A p. 9)</i></p> <p><i>[...] uma escola pública tem muito mais potencialidades do que a escola privada, nomeadamente aqui na cidade. Esses colégios são minoritários por aí fora [...]</i> (B p. 9)</p> <p><i>Apesar de um ter sido um colégio, só que, aí, já não. Eu sempre disse que não colocaria a minha filha num colégio por que acho que na escola pública - eles acabam sempre por vir parar à escola pública mais cedo ou mais tarde e, às vezes, com mais dificuldades do que os que estiveram na escola pública - conseguem superar facilmente. Ao nível pessoal, há miúdos que são mais inibidos que outros. Eu nunca gostei de colégios por que os miúdos... (D p. 10-11)</i></p>

Apêndice XXIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre a sua experiência como alunos	1. Percurso escolar/aproveitamento	<p><i>Eu e a minha irmã fizemos a nossa aprendizagem, ali em Santiago. Não é o mesmo edifício, portanto a Escola Secundária de “Compostela”. Eles proporcionaram-me essa formação, mas fui um pouco irregular. Irregular por que não havia muito apoio desse tipo. (B p. 12)</i></p> <p><i>E nesse sentido, foi um pouco irregular, quer o meu, quer o da minha irmã, mas fomos fazendo, o quinto ano em dois anos, o sétimo ano, na altura, também em dois anos. Não foi um percurso certinho. Foi um percurso mais estendido. Não fui um bom aluno, mas também decorreu da minha própria evolução/crescimento. (B p. 12-13)</i></p> <p><i>[Depois da tropa] Comecei a estudar e a trabalhar. (B p. 13)</i></p> <p><i>[...] fui um aluno mediano, com dificuldades quer de aprendizagem quer de outras formas [...]. (B p. 17)</i></p> <p><i>Tanto eu como o meu marido passamos por lá [Escola Salamanca]. Além do meu irmão ter passado por lá, eu também fui lá aluna. Saí de lá no 12.º ano [...]. (D p. 5)</i></p> <p><i>[...] no 12.º ano [fiquei] com média de 19 valores. (D p. 6)</i></p> <p><i>Como aluna, fui uma aluna razoável. Era muito boa a Educação Física. Tive excelentes professores que me fizeram ser excelente aluna a humanidades, as bases... A minha professora de Português do 9.º ano, a professora “N”, de quem eu ainda hoje falo a toda a gente e que me fez gostar de Português e dos Lusíadas, que era... [...] Era boa a desporto, mas depois era boa a humanidades. Mas a Matemática, era uma aluna média. Mas gostei muito dos anos que passei no liceu de “Polar” [...] pois correu tudo tão bem. [...] O meu percurso, aqui, foi muito normal, muito estável. (D p. 8)</i></p>

Apêndice XXIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
3. Representações dos sujeitos sobre a sua experiência como alunos	1. Percurso escolar	<p><i>O percurso escolar foi normal. Frequentei esta escola [...] (C p. 1)</i></p> <p><i>Aqui na escola foi muito positiva. Frequentei a escola do 7.º até ao 12.º ano. (C p. 2)</i></p> <p><i>Eu fiz na “Bilbao” o pré-escolar, depois fui para o Externato “Cáceres”. Fiz aí a primária. (C p. 12)</i></p> <p><i>Era um colégio particular. (E p. 7)</i></p> <p><i>[...] muito boa aluna [...] (E p. 7)</i></p> <p><i>Tive um bom percurso. [...] Estive no privado e, depois, passei para o público. Também sempre fui boa aluna [...] Naquela altura ou se ia para direito, medicina, engenharia, o que toda a gente desejava para os seus filhos. E eu também lutei um bocado contra isso e vim para Lisboa. Portanto tive um percurso escolar à minha vontade. Estive numa boa escola. Tive bons professores, só que... Era totalmente diferente. (A p. 6-7)</i></p>

Apêndice XXIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
6. Representações dos sujeitos sobre a sua experiência como aluno	2. Atitudes e comportamentos	<p><i>A minha relação com a escola e os professores foi boa. Ainda hoje fazemos o nosso almoço anual dos antigos alunos do colégio “Granada”. (B p. 13)</i></p> <p><i>Tive uma relação muito boa com os professores e muito bem comportada, menos a Matemática. A “P”, professora de Matemática, conheceu o meu irmão e lembrou-se de “D”. Foi professora do meu irmão em “Salamanca”, no 10.º ano. Fiz algumas partidas a Matemática, por isso é que passei para humanidades. (D p. 8)</i></p> <p><i>Eu fui uma aluna terrível, mas muito estudiosa, muito boa aluna, muito irrequieta. Se fosse hoje diziam que era hiperactiva. No meu tempo, ser hiperactiva era castigo na certa. Pelos padrões da época, seria um pouco mal comportada. Uma queixa do professor, naquela altura, era castigo na certa. Em casa, dependendo da queixa, havia castigo físico, castigo psicológico, por exemplo, dormir sem jantar, tirar coisas que a gente gostava, não sair no fim-de-semana. (E p. 7)</i></p> <p><i>Aí Jesus do Céu! Tive [castigos] pois. Bastava ser uma coisa pouca. Aquilo para o meu pai era uma vergonha, era uma mancha. Uma queixa de um professor! O meu pai foi à escola por causa de uma funcionária, mas ela me arrastou pelos cabelos. Sabe porquê? Nós tínhamos que... Aquilo de ser vigiada do cabelo aos pés! Era um colégio particular. Se a saia estava abaixo do joelho, se o sapato estava limpo, as orelhas... Não podíamos usar jóias, maquilhagem. Não podíamos usar nada e eu levei um lenço. Depois que entrei, amarrei-o no cabelo. Eu queria ir a um casamento. Estava muito grande, eu achava uma violência. Eu andava escondida com o lenço. Eu sei quem disse a ela. E acabou por me tirar o lenço. Eu tentei correr. Ela me agarrou pelos cabelos. Eu chamei-a de bruxa. Levei três dias de suspensão. (E p. 7)</i></p>

Apêndice XXIV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
3. Representações dos sujeitos sobre a sua experiência como aluno	2. Atitudes e comportamentos	<p><i>Era boa. Andavam sempre a chamar a atenção. Estava muitas vezes de castigo, mas pelas provas eles gostavam de mim porque eu era participativa. Eu gostava de ajudar os professores. (E p. 8)</i></p> <p><i>Agora, tenho uma paixão muito grande pela minha escola. Ainda hoje tenho orgulho [...] (A p. 7)</i></p> <p><i>Aqui na escola [a experiência] foi muito positiva. Gostei muito [...] (C p. 3)</i></p>

Apêndice XXV - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	1. Motivações	<p><i>Eu tenho a experiência dos meus filhos. (B p. 9)</i></p> <p><i>São muito novos, se não têm um apoio, se não amadureceram já e caem numa cidade, numa casa, num ambiente... Alguns ou muitos acabam por se perder porque não estão preparados, nem têm maturidade para viver situações diversas. Não sabem ainda o que querem e andam por ali a navegar à deriva. (B p. 12)</i></p> <p><i>É o seguinte: eu nunca me esqueço que fui um aluno mediano, com dificuldades quer de aprendizagem quer de outras formas e isso, penso, que está presente na minha postura como professor, sempre estive - sentido de aproximação, de entendimento daquilo que é um trabalho interactivo - e, também, como pai. Nunca exigi, nem nunca devo exigir algo que os meus pais também nunca me exigiram. Aquilo que eu fiz. O que fui fazendo... (B p. 17)</i></p> <p><i>Temos esse privilégio de continuar a lidar com jovens. Por que é de facto um privilégio, por que se seguisse um percurso profissional com adultos, a minha visão dos jovens era muito mais destorcida. (B p. 17)</i></p> <p><i>Também não me custa nada estar mais perto deles, podendo participar nas reuniões, pois é uma maneira de estar mais próximo. Nós, no dia-a-dia, estamos tão pouco tempo com eles, que ao participar aqui na escola, é uma maneira de estar mais próxima da educação da minha filha. (D p. 9)</i></p> <p><i>O meu irmão estudou lá, desde o 7.º até ao 12.º ano e foi aluno de dezanove. – “Porquê? Porquê”? Se calhar tinha pais que iam às reuniões e estavam lá sentados. Ouviam, chegavam a casa e acompanhavam nos trabalhos de casa. O meu irmão nunca teve queixa da Escola Secundária de “Salamanca”. E os meus pais também nunca tiveram queixas da Escola Secundária. Por isso não compreendo porque é que os pais hoje... (D p. 17)</i></p>

Apêndice XXV- Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	1. Motivações	<p><i>Eu sempre gostei de entrar na escola junto com a minha filha, mas nem sempre consegui sem forçar a porta para entrar - entrar para ajudar, colaborar. (E p. 5)</i></p> <p><i>Quando não há acção eu fujo. (E p. 8)</i></p> <p><i>Acho que temos que investir nos filhos para, quando chegar a idade certa, nós vermo-nos livres deles. Se não investimos agora, eles vão andar pendurados em nós toda a vida. (E p. 11)</i></p> <p><i>Quando elas chegaram ao ensino público... Sou muito crítica... Encontrei muitas lacunas, por isso é que decidi intervir e estar mais presente, acompanhar os seus percursos escolares. (A p. 1)</i></p> <p><i>O que é que aconteceu quando chegaram ao ensino público? Eu sinto que há uma falta de acompanhamento numa fase de crescimento dos jovens que é tão importante, a pré-adolescência, e senti que tinha que acompanhar para tentar intervir de alguma maneira na escola. (A p. 2)</i></p> <p><i>A minha filha está aqui a maior parte do dia, portanto é aqui que ela está a desenvolver-se, fisicamente, psicologicamente, em termos de aquisição de competências. É aqui que ela passa a maior parte do tempo. Ela comigo passa muito pouco tempo e, depois, dorme oito a dez horas. (A p. 5)</i></p> <p><i>Não sei. Eu acho que focou o interesse dos pais na escola. O que me move a intervir... Se é esse o seu objectivo, apurar a intervenção dos pais na escola, saber o que eles gostam ou não gostam e o que é que me move: estar na escola, o tentar estar mais presente. (A p. 12)</i></p> <p><i>Gostava que ela tivesse uma saída [...], que lhe vá proporcionar uma profissão, uma ocupação, e que ela tenha gosto pessoal e que ela se sinta bem, mas também se sinta realizada materialmente. (C p. 7)</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação		
	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>O rapaz [assaltante] foi apanhado e o processo seguiu os trâmites todos [graças à intervenção dos pais]. (B p. 6)</i></p> <p><i>Porque a experiência com o outro [matrícula do educando “M” na escola “Huelva, onde eram ambos professores] não foi muito boa, portanto, não quisemos repetir isso. (B p. 7)</i></p> <p><i>Sentimos uma satisfação muito grande [durante a bênção das fitas]. Como pessoa está muito responsável. Durante alguns tempos andámos um bocado tremidos com ele. Está a ver! Foi a ida para lá. (B p. 11)</i></p> <p><i>Não, nunca me arrependi [da escolha da escola], porque nunca houve assim problemas e os que houve foram problemas deles. Absolutamente nada a dizer. (B p. 15)</i></p> <p><i>Começando pelo mais velho, estou muito satisfeito. (B p. 16)</i></p> <p><i>A vida profissional toma-lhe muito tempo, então, ele gosta que eu participe nestas coisas e incentiva. Quando digo que vai haver agora uma reunião, de certeza que vão pedir ao Encarregado de Educação responsável para fazer parte ou representar os pais. O meu marido diz logo: - “Vai!” Gosta muito que eu esteja presente nessas coisas. Nesse aspecto tenho tido o apoio deles para estar à frente dessas coisas. (D p. 10)</i></p> <p><i>Acho que para eles tem sido bom. Vão os cinco para a Finlândia, o que também é muito bom e são grandes amigos. Talvez isso os incentive a ter um bocadinho de competição. Amanhã tenho que ter um bocadinho melhor! Acho bem! A minha filha tem tido um despique competitivo com o grupo que tem. E isso não os fez ficar mais em baixo. (D p. 12)</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>Dos professores que conheço, aqui, da minha filha, gostam que eu participe desta maneira. A de História e de Inglês dizem: - “A mãe da “J” isto, aquilo!” Dá também mais vontade de participar por que se visse alguma reacção negativa... (D p. 12)</i></p> <p><i>Por essa razão [não conto de forma nominativa o que se passou nas reuniões] eu acho que ela gosta muito que eu participe. (D p. 13)</i></p> <p><i>Todo o nosso percurso e o percurso dela, com a nossa ajuda, têm sido muito bons. Se ela é o que é hoje, deve aos pais e à família. (D p. 13)</i></p> <p><i>Vêm com bons com olhos, eles dão muito valor ao investimento que eu e o meu marido temos feito na educação dos miúdos. Acham que fazemos bem. (C p. 9)</i></p> <p><i>[A minha educanda e o meu marido] vêm [bem a minha participação]. Ela só pede que eu não me intrometa demasiado quando tem problemas com os rapazes. Ela quer resolvê-los sozinha. Tem medo de represálias. Se isso acontece, pede naturalmente ajuda. (C p. 12)</i></p> <p><i>A minha participação escolar é fraca, sinceramente, acho que é pobre na gestão da vida escolar dela. Sim. Acho que é um balanço positivo. (C p. 10)</i></p> <p><i>Não, ainda não me arrependi [da escolha da escola]. (C p. 13)</i></p> <p><i>De facto quem conhece melhor a minha intervenção é a minha família. A minha mãe e o meu irmão, de facto, conhecem bem a minha preocupação e a do meu marido com os filhos. E a minha mãe elogia muito isso. Reconhece que nós investimos muito na educação das nossas duas filhas. (C p. 14)</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>O futuro é que pode vir a responder a essa pergunta. “Será que eu fiz bem? Será que eu e o meu marido fizemos bem em a orientarmos para este curso?” Não sei se ela vai ser feliz. Não sei se ela vai chegar aos trinta anos e afirmar: - “Por tua culpa!” A minha expectativa é positiva. Ela também já reconheceu. Agora ela reconhece que fizemos bem. Ela disse: “Olha mãe obrigada por teres pressionado para eu ir para ciências, afinal até estou a gostar e estou a ver que no outro lado não tinha futuro nenhum. Agora estou a tentar equacionar as profissões que posso ter e estou a começar a sentir-me bem.” Mas, enfim, só o futuro é que dirá. São resultados satisfatórios, está com média de dezasseis. [...] (C p. 14)</i></p> <p><i>[...] a associação de pais, eu e o meu marido botamos mão à obra e começamos a trabalhar para a escola, em especial com a professora dela e, realmente, conseguimos muitas coisas para a escola. [...] Teve o primeiro computador, conseguimos um computador para a escola. [...] A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era a responsável da escola na época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia. Foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola. (E p. 3)</i></p> <p><i>[A propósito da experiência da básica de “Rigel”] Quando não existe boa disposição dentro da escola, os de fora vão apanhar. A boa disposição e a colaboração têm que partir da escola, do seu Conselho Directivo. Mas é aquela velha história que uma andorinha só não faz o verão. A partir de uma determinada altura começamo-nos a sentir uma pessoa indesejada e incómoda. Você mexeu em coisas que são sagradas e não deve mexer. É aquela expressão usada pelos portugueses: - “É assim!” Significa que não se deve mudar, nem procurar alternativas. (E p. 3)</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>[...] entrar [na escola] para ajudar, colaborar, mas nem sempre consegui. [...] nenhuma porta se abre. No primeiro ano, não conseguimos entrar mesmo. No segundo, também não consegui, só a “T”. No terceiro, consegui através da directora de turma. (E p. 5)</i></p> <p><i>Nós até conseguimos algumas coisas para a escola. (E p. 8)</i></p> <p><i>Eles falam a verdade, graças a Deus! Por que em casa não existem histórias inventadas, por que eles sabem que eu vou averiguar, então, são obrigados a falar verdade. (E p. 9)</i></p> <p><i>Relativamente ao meu marido, estamos os dois juntos. Quantos aos miúdos, quando eram pequenos, adoravam. Quando vão crescendo, dizem que é feio o pai aparecer, não gostam e então: - “O que é que essa quer daqui da escola?” É muito engraçado! Na primeira palestra a que eu vim aqui, ela estava tão nervosa, com medo. Depois ela não teve. Depois perguntou: - “Por que é que a mãe tem esse sotaque? Por que é que tem esse falar diferente? Por que você fala dum jeito?” É o meu jeito. (E p. 10)</i></p> <p><i>Eu acho que o sacrifício está valendo a pena. (E p. 11)</i></p> <p><i>Considero que fiz um bom trabalho. No próximo ano está no 12.º ano. Agora vai fazer 18 anos. Eu vou estar mais tempo em “Altair” e ela vai ficar aqui sozinha. Ela tem a vida dela. Está fazendo o curso dela. [...] Agora já é dona do seu nariz e sabe o que tem que fazer. (E p. 11-12)</i></p> <p><i>Vou ser muito sincera consigo. Sinto alguma frustração por que aquilo que eu quero - colaborar, acompanhar. Vejo que há falta de pessoas para me acompanharem. E depois aquilo que eu idealizei... Nunca consegui alcançar os meus objectivos. Con-</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>sigo ver que alguns são alcançados “a posteriori”, depois de as minhas filhas já terem passado por essa fase. Vou dar um exemplo: o uso do cinto de segurança no transporte escolar. Agora, há pouco tempo, foi aprovada legislação a impor o seu uso. Outra coisa é o ensino das línguas - o Inglês. Estamos a ver, agora, não sei se com grandes resultados, o que se está a fazer no 1.º ciclo. Outra das coisas com que eu sempre lutei, que não consegui, mas que espero que algum dia se consiga é a oferta de outras actividades extra-curriculares, que são tão importantes para os jovens se descobrirem, outras actividades como a música, o teatro... (A p. 2)</i></p> <p><i>Mas resultados práticos, não sei se tenho alcançado, pelo que tenho pena se não conseguir... É isto que eu posso falar de mim em termos da educação escolar das minhas filhas e como, de alguma maneira, sou pró-activa. (A p. 2)</i></p> <p><i>A mais velha, lembro-me que até tinha vergonha... [...] A mais nova sempre me conheceu assim. Acha bem, acha que sim, ver a mãe no colégio a falar disto ou a reclamar daquilo ou a criticar isto. [O marido] Aceita, pois não tem disponibilidade e delega em mim. (A p. 8-9)</i></p> <p><i>Acham bem [a minha participação]. Os outros pais acabam por delegar em mim. (A p. 10)</i></p> <p><i>De um modo geral, tenho muito bom relacionamento com eles [professores], com os directores de turma - aqueles que conheci - sempre professores mulheres. Tive sempre um belíssimo relacionamento tanto na “Barcelona” como no Liceu. Também uma ou outra vez pediram o meu apoio para uma ou outra questão em que gostavam que o tema fosse falado junto dos pais. (A p. 10)</i></p> <p><i>Acho que participo bastante. [...] O resultado é positivo, sim. (A p. 11)</i></p> <p><i>Os EE são nossos parceiros. Eu entendo-os assim, como parceria. Portanto, trabalhar em conjunto para um bem comum, que é o sucesso dos nossos alunos - o</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>sucesso no seu sentido mais amplo -, incluindo aí também o segundo objectivo do projecto educativo. O primeiro é o sucesso escolar e pessoal dos alunos e o segundo diz respeito à garantia do bem-estar e da motivação da comunidade escolar e, portanto, o bem-estar e a motivação da comunidade escolar inclui alunos e inclui EE e os restantes membros da comunidade escolar e, portanto, digamos que nesta perspectiva eles são parceiros. Não diria um grupo de pressão. (F p. 8)</i></p> <p><i>Sempre achei que os pais são activos, participativos, preocupados com os seus educandos, com o bem-estar, com a evolução das suas aprendizagens, não tenho notado grandes diferenças. (F p. 9)</i></p> <p><i>Não tenho notado grandes diferenças. Diria que são mais activos, mais preocupados. Estão cada vez mais atentos, principalmente, como está a decorrer a evolução das suas aprendizagens, preocupando-se obviamente com o prosseguimento de estudos. Eu posso comparar com a minha experiência como professora há dez anos atrás, por exemplo. Acho que os pais estão mais atentos a aspectos mais específicos, nomeadamente à aplicação dos critérios de avaliação dos seus educandos [...]. O que mostra que se mostram mais esclarecidos e que querem saber se as escolas estão a cumprir. (F p. 9)</i></p> <p><i>A escola é um organismo aberto e tem que fazer circular o fluxo de informação e de conhecimento e é natural e desejável que se mantenha esse fluxo de informação entre as escolas e as famílias, é desejável e pode ser proveitoso que se consiga encontrar os mecanismos de gestão equilibrada e construtiva de onde resulta uma mais-valia nas aprendizagens dos alunos e no bem-estar da comunidade escolar. [...] Globalmente é positivo porque se estamos a trabalhar para um objectivo comum, se desejamos boas aprendizagens, boa formação nos nossos alunos... Quando eu digo formação é a nível global, enquanto pessoas. Os pais são parceiros privilegiados, então, nada melhor do</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>que estreitar esses laços para se fazer um trabalho conjunto. Tem havido progressos. Quando os EE nos transmitem as suas preocupações e nos alertam para problemas específicos dos seus filhos, que não chegaram ao seu DT ou se eles chegam ou fazem chegar preocupações específicas até de personalidade ao DT, nós passamos a compreender melhor e a enquadrar melhor os seus comportamentos e podemos portanto, ajustar intervenções mais adequadas também. Isso é positivo. (F p. 14-15)</i></p> <p><i>[Como é que conseguem lidar com a pressão exercida por pais influentes e conhecedores das matérias?] Eu acho que a palavra-chave é diálogo, transparência nos processos, passagem da informação, o mais clara, o mais objectiva e contextualizada possível, pela honestidade da apresentação das questões, dos problemas e procura conjunta de processos de resolução. Eu acho que nada se constrói sem diálogo. Deve ser pelo diálogo que se chega às pessoas, que se esclarece, porque, por vezes, existe muita falta de informação. (F p. 15)</i></p> <p><i>Eu acho que a relação é globalmente positiva quando olhamos para aquilo que fazemos e a forma como o fazemos: não só pelos resultados, mas também pelos processos que utilizamos para chegar a determinado resultado. Precisamos sempre de ver nos processos o que temos de melhorar e, portanto, essa é postura da gestão - é ver o que podemos melhorar nos processos para melhorar também nos resultados. E essas avaliações têm sido feitas e deveriam ter sido feitas mais avaliações intermédias, digamos assim. Desejamos fazê-lo, mas não tem sido fácil visto que tem havido muitas alterações de legislação, que nos absorvem muitas horas de trabalho e de estudo, reuniões de adequação, sessões documentais, etc. Mas o balanço é positivo. O que eu desejo é que esta produção legislativa estabilize para ser possível efectivamente ter tempo para analisar o que se fez, o que é que correu menos bem, quais são os nossos pontos fortes e também aí melhorar, quais são os nossos pontos fracos e introduzir medidas de</i></p>

Apêndice XXVI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	2. Resultados/Reconhecimento	<p><i>correção para que se atinjam os objectivos delineados. (F p. 16)</i></p> <p><i>[Uma família média do aluno desta escola está] atenta e interventiva, na medida das suas possibilidades, na vida escolar dos seus educandos. (F p. 14)</i></p> <p><i>Eu diria que foi o estreitar de relações com os Encarregados Educação através das reuniões mais próximas com os Representantes dos Encarregados Educação e também o facto de, no corrente ano, termos decidido enviar informação escrita para os pais através dos directores de turma nas reuniões com os Encarregados Educação. Eu penso que esses foram os aspectos mais positivos. (F p. 16)</i></p> <p><i>Eu acho que os pais gostam de participar nas actividades da escola e isso é um aspecto positivo. E sempre que eles são solicitados, quer através do plano de acção da Associação de Pais, que integra o Plano de Actividades da Escola, quer por solicitação dos DTs ou mesmo individualmente pelos professores, eles deslocam-se à escola e estão com os alunos [...]. Isto é um aspecto positivo. (F p. 17)</i></p>

Apêndice XXVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	3. Dificuldades	<p><i>Talvez por falta de conhecimento como se pode apoiar, falta de conhecimento nesse sentido, porque acredito que as pessoas, por vezes, não fazem porque não sabem como devem fazer. Também muitas pessoas têm menos formação. Que apoio é que dão? As pessoas com mais formação acabam por conseguir acompanhar os filhos. Eu tenho observado isso lá em baixo [Escola Huelva]. Mesmo que tenham muito que fazer, os pais informados e mais esclarecidos sabem que conseguem dar algum apoio aos filhos. Os menos informados e [menos] esclarecidos ou sentem mais dificuldades ou fazem um papel difícil. Por fim, alguns acabam por vir, mas se calhar a grande maioria não vem. E também a situação de trabalho porque muitos têm dificuldades muito fortes que os impedem, com horários complicados e até mesmo problemas familiares, divórcios que estão aí em grande quantidade. E grande número de jovens que são extremamente afectados. (B p. 16-17)</i></p> <p><i>Tenho pena. São cada vez menos os pais que participam, daquilo que eu conheço do nosso pequeno mundo, muitos por razões de horário. A nossa vida, hoje em dia, é demasiada agitada. Também conheço pais que não se empenham na participação da vida escolar dos seus filhos. (D p. 14)</i></p> <p><i>Fazendo um retrato de mais perto de nós, que conheço: para eles, se o filho está ali ao canto, está a estudar; estamos aqui a ver televisão, não nos vamos incomodar ou fazer qualquer coisa. Não se empenham em ver o que está a fazer. Ou pela maneira de ser dos pais ou por falta de interesse. Muito daquilo que eu conheço e, depois, a falta de tempo, e, depois, não dar um bocadinho do seu tempo. Acho que é mau, por que falta de tempo, todos nós temos. Eu também chego a casa e gostaria muito de acabar de jantar, arrumar umas coisinhas, sen-</i></p>

Apêndice XXVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	3. Dificuldades	<p><i>tava-me um bocadinho a ler ou ver televisão e, depois, ia para a cama. [...] Vai da rotina de cada um, mas agora está-se a perder muito. (D p. 14)</i></p> <p><i>Acho que a escola podia abrir as portas para que houvesse debate entre os professores e a comunidade. Aquilo que a professora está a fazer, que é para um trabalho de mestrado. Acho que durante o ano, os professores ou o conselho directivo podiam pôr à prova: um debate entre os pais e os professores, a meio do ano, para falar do percurso escolar. O tema podia até não ser tão abrangente, com todos alunos, mas, por exemplo, os alunos do 8.º ano podiam ter um debate para ver o percurso do aluno, ver o interesse que os pais demonstram. A maior parte dos professores não sabe, até o próprio director de turma se o representante não... Às vezes a representante é obrigada a ser representante, é quase obrigada, não pelas qualidades, mas sim, porque existe a necessidade de ficar escrito que tem que ser alguém. [...] Mas se calhar há outros que quase não conhecem e só lá vão para assinar a acta e porque são obrigados a ir. Entre pais e alunos de um determinado ano, tipo fórum, onde se discutiriam os problemas dos alunos, formas de contornar e resolver esses problemas. Isso seria uma forma de chamar mais pais. Gostava de tentar. Se calhar, com o envolvimento de todo o grupo, viriam mais pais [...] (D p. 16-17)</i></p> <p><i>Às vezes comento isso com o meu marido e até comento com a minha filha. No meu caso, acabo por ficar aqui à minha espera. Ouço dizer alguns pais, em conversa com alguns DTs: - “O que é que se passou? Mas, então, o que é que quer? Não consigo fazer nada dele!” É muito triste ouvir isto de pais de alunos do 8.º ano. Eu não concebo que um pai diga isso. Como não concebo que um pai de um moço, meu explorador, diga isso. Ele só tem 11, 12, 13 anos. Então como é que o pai não pode fazer nada dele! Então o pai não pode prescindir de</i></p>

Apêndice XXVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	3. Dificuldades	<p><i>um bocadinho de tempo de ver televisão e sentar-se ao pé do filho e inculir-lhe responsabilidade. E não precisa de dizer muita coisa. Claro que nem todos os miúdos são iguais. (D p. 17)</i></p> <p><i>Eu não vou obrigar um miúdo da idade da minha filha a ler o Público ou o Expresso. Se calhar eles não gostam. (D p. 17)</i></p> <p><i>Se calhar a atenção dos pais não foi dada quando devia. Eles precisam de muita atenção dos pais. Eu vejo isso na idade da minha filha. (D p. 17)</i></p> <p><i>É assim... Aqui é muito difícil ter contacto com os pais. Com eles não consegui. [...] Com os pais não tenho mais porque estão muito tranquilos em relação aos filhos. (E p. 11)</i></p> <p><i>Jeito não é vocação. E” dizia: - “Eu tenho jeitinho para fazer um curativo.” Mas não queria ficar fechada num hospital durante 24 horas. Eu não aguentaria nem meia hora uma injeção, um curativo no mínimo.” E, então, eu tenho uma certa frustração nisso por que eu não tive apoio da escola nenhum [relativamente à manutenção da educanda na área de ciências]. (E p. 14)</i></p> <p><i>Uma crítica comum a todas as reuniões é o horário que é disponibilizado aos pais: não é favorável aos pais trabalhadores. Eu percebo que é dentro do horário de trabalho do professor, só que as pessoas/pais que trabalham não têm possibilidade de virem às 12h e 35m ou 15h e 30m! É pouco provável que pais que trabalham apareçam. Depende, claro está, do director de turma. (A p. 8)</i></p> <p><i>Em todos estes anos, que já são sete, que eu estou nesta escola, a única vez que eu senti que os pais queriam e que a escola queria que os pais viessem, em que a vontade era mútua, foi num caso de saúde – a meningite. O Auditório foi pequeno para conseguir receber todos. Os pais estavam muito preocupados com a hipótese dos seus filhos serem contagiados. Estavam preocupados em saber</i></p>

Apêndice XXVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	3. Dificuldades	<p><i>quais as medidas que a escola e o delegado de saúde tinham tomado para evitar possível contágio, ou seja, a escola quis que os pais viessem e os pais queriam vir. Foi uma das poucas situações em as vontades se encontraram. Eu sei, por conhecimento de casos concretos, que, noutras, os pais não vão à escola, mesmo quando são chamados, obrigados a ir. Fogem da escola pais com problemas, famílias carenciadas. Aqui, nesta, isso não acontecerá tanto. Não sei! Nesta escola conheço uma situação específica de uma viagem de estudo que correu mal e de um pai em que o filho era um dos implicados nos desacatos que admitiu que era a primeira vez que entrava nesta escola e porque queria contestar, que a escola também tinha culpa. Há culpa dos dois lados, mas se a escola quer ser uma escola completa tem que trabalhar para fazer com que os pais também façam parte da população escolar. (A p. 12)</i></p> <p><i>Eu acho que os pais têm uma vida difícil, têm uma vida profissional muitíssimo intensa. Podemos dizer que a nível social e a nível de carreira, a carreira profissional impõe-se nas famílias, para a mãe e para o pai. Mais, no percurso familiar nós vemos que as carreiras profissionais são determinantes para assegurar o bem-estar e a qualidade de vida das famílias, e também a realização pessoal das pessoas que integram esse núcleo familiar. E cada vez mais essa carreira profissional absorve mais tempo, energia, disponibilidade. E muitas vezes os pais até gostariam de ter uma intervenção mais activa e participar na vida dos seus filhos, mas a verdade é que já não têm muita disponibilidade. Diria que já não têm disponibilidade temporal. Acho que é esse o principal problema. As carreiras profissionais absorvem integralmente as famílias. Eles próprios ficam divididos entre a exigência profissional e o seu dever enquanto pais. (F p. 13-14)</i></p>

Apêndice XXVII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
4. Representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação	3. Dificuldades	<p><i>Eu acho que os pais não têm tempo e se há é mal gerido. Acho que as pessoas, de uma forma geral, têm uma vida muito complicada. Não é só tempo. É tudo aquilo que lhes preenche a cabeça. As preocupações são tantas, as solicitações são tantas que, às vezes, tirando-se aquele bocadinho para ir a uma reunião, tem-se a sensação que se está a ouvir qualquer coisa que, se calhar, não vale a pena. Possivelmente dá-se prioridade ao jantar. Dá-se prioridade àquelas coisas que temos que analisar – o trabalho. Se calhar até discutiu com o ex-marido ou ex qualquer coisa ou hoje não está com paciência. Não me parece que seja por opção. Tratando as pessoas um bocado mal, acho que é desleixo, mas é desleixo nesse sentido. (C p. 15)</i></p> <p><i>Acho que tem muito a ver com o percurso da vida de cada pessoa. Tem muito a ver com o nível de escolaridade dos pais, da atitude e também com o historial do povo português. É assim o acesso à escola em Portugal - é muito recente. E uma revolução é uma coisa contínua. A democracia não se constrói da noite para o dia. Esse processo educacional é uma coisa lenta. Existem uma série de factores que se conjugam que fazem com que os pais não sejam muito activos. O povo português também não é muito activo na sociedade. A participação a todos os níveis... O exercício da cidadania ainda é muito pouco participativo. Por exemplo, trabalhar em equipa, só agora há bem pouco tempo que se começou a notar um pouco mais de participação. Tenho sentido isso nas reuniões, mas estou a falar da sociedade em geral. E aqui a escola reflecte a sociedade. Isto aqui é o reflexo do bom e do mau. E então o espírito colectivo está começando a ser implementado. Ainda é uma sociedade tão elitista, tão fechada, em pequenos grupos, por questões económicas e sociais, por nome, por pedigree, a família, a cunha. Para evoluirmos temos que passar por cima disso. Isto é uma nação, não são grupinhos. Quem está por fora é mais fácil fazer a análise. A gente vê isso em qualquer lado. Eu acho que as instituições... (E p. 12)</i></p>

Apêndice XXVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	2. Percurso escolar	<p><i>São uns jovens que até ao 9.º ano estiveram juntos, digamos. O aproveitamento deles foi muito próximo. A partir do 10.º ano, cada um seguiu a sua área, pronto, o “G” [...] está em Artes [e] o “H” [...] está em Ciências (...) (B p.2)</i></p> <p><i>Ele [“M”] esteve ali na primária. Esteve na preparatória de “Barcelona”. Depois, no Básico, esteve na “Huelva” e, depois, no secundário foi para a escola “Vigo” para a área de Informática. (B pp.3-4)</i></p> <p><i>Correu muito bem para eles [“G” e “H”] e para os colegas deles, na altura [o percurso escolar]. Foi uma experiência ótima. (B p.4)</i></p> <p><i>A primária foi muito importante: a capacidade deles, a capacidade de trabalho que eles tinham que o outro [“M”] nunca teve; ficaram com umas bases muito boas, na primária. E, depois, no preparatório fez-se a continuidade e quando chegaram aqui não notaram muita diferença. (B p.4)</i></p> <p><i>[...] Se por ventura o “H” tivesse tido uma professora de Português mais nova, com mais vontade de trabalhar, mais arrojada, o “H” não teria descambado, não teria descambado para um certo desinteresse. Mas, pronto, isso é uma coisa que faz parte do passado e não interessa e há que tentar ultrapassar e resolver. (B p. 6)</i></p> <p><i>Primeiro, na “Vigo”, [o “M”] criou o seu espaço os seus amigos. Depois lá teve que se desenrascar. (B pp. 9-10)</i></p> <p><i>Lá em cima [“Vigo”] tinha escolhido a Informática, mas chegou a certa altura e disse: “Não é isto que eu quero no futuro!” Tinha programação e tinha não sei o quê. Andou ali a arrastar-se um bocadinho e não gostou. Ainda bem que foi no secundário, se fosse na universidade teria sido pior como a alguns. Então as margens de saída dele [“M”] não foram muitas. Fez algumas opções como a Fi-</i></p>

Apêndice XXVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	1. Percurso escolar	<p><i>sica e a Matemática, mas depois aquelas disciplinas das Biologias não as teve. Tem tido algumas dificuldades lá, precisamente por isso. Não as teve nem no 11.º, nem no 12.º ano. Tem superado isso! (B p. 11)</i></p> <p><i>Foi um ano que ele perdeu, que ficou pendurado com Física, magoado, sentido porque os outros seguiram e ele ficou a marcar passo. Foi à custa dessas coisas que ele aprendeu. E diz-me, ainda hoje: - “Ainda bem que eu perdi lá no secundário, ainda bem que eu andei perdido no secundário” [...] (B pp. 11-12)</i></p> <p><i>Ela sempre foi boa aluna, desde a escola primária. No 2.º ciclo foi igual. O ano passado foi uma aluna do quadro de honra aqui do Liceu. (D p. 1)</i></p> <p><i>Tem um percurso muito bom, da parte escolar. Foi sempre muito boa aluna. No infantário foi muito bom elemento, trouxe até alguns prémios. Na primária era muito boa aluna. (D p. 1)</i></p> <p><i>Ela está hoje bem integrada. A minha filha teve algumas dificuldades de integração no 10.º ano, não tanto pela turma ou pelos professores com quem ela se relacionava, pelo menos com os professores bastante bem. Na turma tinha tido alguns problemas pontuais mas, por ela própria, teve algumas dificuldades de adaptação pelo facto de ser uma situação nova, escola nova. [...] [Actualmente está em] Ciências e Tecnologias - 11º. (C p. 2)</i></p> <p><i>A primeira escola que ela frequentou foi a Academia de Artes Bilbao. (C p. 2)</i></p> <p><i>Depois ela foi para a básica de “Mérida” por ser mais perto da avó. Eu e o pai não podíamos dar assistência durante o dia, como era conveniente [...]. Portanto, aí ela acabou por se destacar. Continuou a ser uma aluna muito boa, motivada e com rendimento (C pp. 2-3)</i></p>

Apêndice XXVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	1. Percurso escolar	<p><i>Depois foi para “Rigel”, tinha acabado de fazer 10 anos, foi para a básica. [...] A escola tinha do quinto ao nono ano, ela esteve lá até ao 9.º ano (E pp. 3-4)</i></p> <p><i>Ela estudava, estudava, o que aconteceu foi que o tempo era muito pouco para estudar e, realmente, ela vinha da escola de “Altair”. Ela aqui não tinha hipóteses. Tinha mesmo que repetir o ano. Ela não ia repetir por falta de empenho dela, mas sim por as circunstâncias todas se conjugaram, que deram aquela solução. O que é repetir um ano? Antigamente repetir um ano era até bom porque reforçava mais ainda os conhecimentos. Aqui existe um certo estigma em repetir um ano. Onde está o fim do mundo em repetir um ano? E então ela estava com notas miseráveis. Tinha vindo daquela escola e ter um 9 a Matemática e a Física Química... (E p. 13)</i></p> <p><i>[...] e está no 7.º ano. (A p. 1)</i></p> <p><i>As duas estiveram em colégios privados, tanto uma como outra. (A p. 1)</i></p> <p><i>Elas estiveram no colégio até à 4.ª classe. A mais velha fez o 2.º e 3.º Ciclos na “Barcelona” e, depois, veio aqui para o liceu. A mais nova teve um percurso mais ou menos idêntico. Também esteve na “Barcelona” e, depois, veio para aqui. Mas esteve até ao 4.º ano num colégio muito rigoroso em termos de disciplina e de regras. (A p. 2)</i></p> <p><i>Ela está no 7.º ano (3.º ciclo). Foi a escola da irmã. (A p. 3)</i></p> <p><i>[Na escola “Barcelona”] Ela teve alguns problemas de integração devido a pressões que há nos espaços de convívio, agressividade, lutas entre os miúdos, mas em que não teve que intervir [...] (A p. 4)</i></p> <p><i>Como tive bons resultados com a mais velha em termos de avaliação escolar, ela fez o mesmo percurso que a mais velha. Na privada não, mas na pública, sim. No limite, foi repetir aquilo que tinha feito com a mais velha. (A p. 9)</i></p>

Apêndice XXVIII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	1. Percurso escolar	<p><i>Ela estava para ficar no privado até ao 7.º ano. Não ficou por causa de amigas que saíram. Ela quis também sair. (A p. 9)</i></p> <p><i>[...] ela teve uns resultados muito fracos [no básico] porque a escola [em “Rigel”] é fraca e pelo facto de eles saírem... Passam o dia inteiro fora de casa, sem a gente ter nenhum controlo. Os pais não tinham controlo, nem a escola sobre as crianças. (E p. 1)</i></p> <p><i>No 1.º ano foi muito difícil para ela porque no 1.º foi uma mudança muito radical. Mudou de escola, mudou de colegas, mudou de ano, foi muito complicado para ela. Eu acho que não foi mais o insucesso dela. Eu acho que a escola nesse 1º ano não validou e a directora de turma dela também não ajudou muito, por isso ela teve um rendimento muito fraco. (E p. 2)</i></p> <p><i>[...] então, ela repetiu o 10.º ano. Não só repetiu como mudou de curso. Acho que ela mudou de curso muito induzida por alguns professores e porque acharam que ela não tinha capacidade. Não era problema dela, foi sim um problema gerado pela circunstância, por ela ter vindo para aqui. (E p. 2)</i></p> <p><i>O que pode ter ajudado foram as boas notas que ela tinha [no 9.º ano]. (E p. 10)</i></p> <p><i>Começaram na primária que foi de facto muito bom, depois, na “Mérida” continuaram e depois, aqui [...] (B p. 4)</i></p> <p><i>E isso faz a diferença relativamente ao “H” que, digamos, até ao 10.º ano e 11.º tem sido um aluno mediano, embora a área [Ciências] seja mais trabalhosa e mais difícil, é verdade... (B p.2)</i></p>

Apêndice XXIX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
6. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	2. Aproveitamento	<p>(...) O “G” (...) tem hoje um aproveitamento muito melhor do que o “H” e isso, se calhar, tem duas causas: por um lado, a opção muito séria que ele fez claramente para esta área [Artes], a grande motivação que tem, e, por outro lado, digamos que o grau de maturidade que ele próprio tem vindo a desenvolver e que, portanto, digamos que é, que está um jovem de 16 anos... Um homenzinho! (...) Mas pronto, o “H” está mais imaturo, as duas coisas são simultâneas. E, portanto, o aproveitamento não é tão bom. Ele não consegue ainda dar resposta, digamos, às várias questões que se lhe são colocadas de forma eficaz como o irmão consegue. (B p. 2)</p> <p>É o Português e a Filosofia. Nestas duas, então, o “G” tem 18 e 19 e o “H” tem notas mais baixas. Portanto, nota-se que não sente aproximação para essas disciplinas. Faz, decora, não interioriza, não compreende, sente uma certa... Não sente aproximação. (B p. 3)</p> <p>(...) Ele [G] tem [facilidade] em relação ao Português, em relação à Filosofia. E não é decorar, é compreender efectivamente as matérias. Há diferenças... (B p. 3)</p> <p>(...) Agora o “H” não consegue tanto. (B p. 3)</p> <p>O “H” é um rapaz que, em relação à Matemática tem uma facilidade enorme. Em relação à Física, hoje teve um teste de 17 valores. Nessas disciplinas assim não tem dificuldades. Tem dificuldades nas outras. Porquê? Ainda não sentiu o gosto pela leitura. (B p. 4)</p> <p>Em relação ao “H”, hoje veio todo satisfeito, tinha tido num teste de Física Bom e na Biologia é aquele problema de sempre. (B p. 13)</p> <p>Como é muito boa a Inglês e História [...] (D p. 2)</p>

Apêndice XXIX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
6. Representações dos sujeitos sobre os educandos	2. Aproveitamento	<p><i>Ela é muito igual a Português, História, Inglês e Francês. Depois ela também tem a área científica, em que também é muito boa - as biológicas. [...] Mas também tem as outras, em que é muito boa aluna. Vamos ver! (D p. 7)</i></p> <p><i>Mas actualmente ela encontra-se bastante bem, tem bons resultados, é uma aluna com bom aproveitamento. (C p. 2)</i></p> <p><i>[...] está com média de dezasseis. (C p. 14)</i></p> <p><i>Ela está indo bem, está tirando boas notas [...] (E p. 2)</i></p> <p><i>Eu tive sorte. A minha filha é boa aluna. (A p. 3)</i></p> <p><i>A minha filha mais nova é o exemplo de boa aluna [...] (A p. 3)</i></p> <p><i>Os resultados são consequência do trabalho dela, daquilo que ela é como aluna. (A p. 11)</i></p>

Apêndice XXX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	3. Atitude e comportamento	<p><i>Desde o 7.º estão bem integrados. (B p.2)</i></p> <p><i>[Relação com a escola] Quer dizer, aceitam, não põem em causa coisa nenhuma. (B p.3)</i></p> <p><i>Foi exactamente nessa altura [quando foi para a Escola “Vigo”] que se soltou porque até aí ele [“M”] sentia-se atrofiado connosco, ali os dois, na escola. (B p. 4)</i></p> <p><i>Ele ainda não percebeu a importância da leitura em si. (B p. 4)</i></p> <p><i>Ele [“M”] é também um bocadinho especial e, portanto, ele sempre foi um bocado irreverente. Ele sentiu necessidade de se afirmar e de ser ele próprio a fazer as suas escolhas. (B p. 11)</i></p> <p><i>Ele [“M”] é muito extrovertido, muito aberto. Nunca se tinha visto fechado, agarrado a um computador. Gosta de conviver e de se relacionar, não sei se teve alguma relação directa. (B p. 11)</i></p> <p><i>Só para confirmar como é deles, o “H” este ano foi um dos jovens que, de facto, ingénuo, resolveu pôr cadeados aqui nos portões, na altura do Carnaval. Disse-me que ia encontrar-se com uns colegas, mas não disse o que ia fazer e, portanto, uns que puseram cadeados e fugiram e, depois, ele e mais uns tantos foram confirmar se estava tudo bem. Foram apanhados e veio a polícia. [...] Agora se existe alguma coisa a dizer é um senão menos bom para ele - é tímido, é calado. Em grupo é complicado. (B p. 15)</i></p> <p><i>É uma miúda muito calma (D p. 1)</i></p> <p><i>É uma miúda muito responsável. É assídua, pois ela nunca falta a uma aula, a não ser por motivos de ter de deslocar-se a algum local. Nem por doença! Nunca esteve doente. (D p. 2)</i></p>

Apêndice XXX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	3. Atitude e comportamento	<p><i>A minha filha tem tido um despique competitivo com o grupo que tem. E isso não os fez ficar mais em baixo. Eles querem sempre competir para mostrar que também fazem, que também são bons. (D p. 12)</i></p> <p><i>A minha filha veio para a rua e trouxe um papel da professora. (D p. 14)</i></p> <p><i>A minha filha precisa muito da nossa atenção. Questiona, questiona a toda a hora sobre coisas que se estão a passar na televisão, no dia-a-dia. (D p. 17)</i></p> <p><i>É uma aluna que não dá problemas de comportamento e está gostar muito do curso que está a fazer e tem algumas colegas de que gosta bastante. Trabalha com elas e fazem trabalhos de grupo, etc. Penso que está bem integrada. Está a andar bem. (C p. 2)</i></p> <p><i>O ano passado ela começou a se integrar na escola. Gostou imenso da turma, começou a se integrar mais e, este ano, ela está melhor ainda. Ela sempre foi muito responsável e estudiosa. (E p. 2)</i></p> <p><i>Ela é muito responsável porque nós cobramos. [...] Ela quer demonstrar para nós que está a fazer o que quer e o que gosta e que está a fazer bem. (E p. 2-3)</i></p> <p><i>A minha filha gosta de estudar. (E p. 10)</i></p> <p><i>Agora a “T” está com 17 anos. Claro que está no período da adolescência, tem os seus problemas, os seus conflitos, que todos nós tivemos e muitos ainda têm. Mas é uma miúda que faz tudo sozinha. Eu faço algumas coisas no fim-de-semana, depois ela faz tudo sozinha. Não leva ninguém lá em casa porque a gente não gosta. E não leva mesmo! (E p. 11)</i></p> <p><i>Por exemplo, este fim-de-semana não quer ir para “Altair” porque tem muito que estudar. Eu sei que ela vai estudar. Sei que não vai para a rua. Depois, desde que a gente chegou aqui há 3 anos atrás, durante a semana, ela sai da escola,</i></p>

Apêndice XXX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	3. Atitude e comportamento	<p><i>atravessa a rua, toma banho, janta e estuda e mais nada. Nem amigos, namorados, café, rua, não tem. (E p. 11-12)</i></p> <p><i>Ela é muito orgulhosa [...] (E p. 14)</i></p> <p><i>Ela também sempre foi assim, tudo o que eu fazia, ela vinha pró meu pé, querendo fazer igual. (E p. 14)</i></p> <p><i>Bem comportada. (A p. 3)</i></p> <p><i>[...] e responsável. Deve ter os seus quês, que os professores podem apontar mas “é assídua, é responsável.” Preocupa-se quando tem que faltar por causa do dentista em Lisboa, uma vez por mês. Para ela é um drama, pois tem que escolher uma manhã, uma vez por mês. É uma miúda muito responsável, muito competitiva. Procura sempre ter os melhores resultados e quando não tem fica triste, mas luta por ter os melhores resultados. Não tenho nada que dizer dela. (A p. 3-4)</i></p> <p><i>Ela estuda sozinha. O que acontece é que ela, desde pequena, está habituada a fazer isso. (A p. 8)</i></p> <p><i>[Na escola “Barcelona”] Ela teve alguns problemas de integração devido a pressões que há nos espaços de convívio: agressividade, lutas entre os miúdos, mas em que não teve que intervir [...] (A p. 4)</i></p> <p><i>A mais nova já é subdelegada, já está habituada. Já na outra escola também estava habituada a intervir no grupo dela, grupo dos colegas. (A p. 8-9)</i></p>

Apêndice XXX - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	3. Atitude e comportamento	<p><i>Ela está hoje bem integrada. (C p. 2)</i></p> <p><i>Estou muito preocupado com o “H”, pois não tem maturidade nenhuma. Se calhar não fazia mal nenhum chumbar um aninho. (B p. 13)</i></p>

Apêndice XXXI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	4. Saídas académicas e profissionais	<p><i>Este mais velho foi o mais difícil de todos, mas está em optometria. Tem sido com as experiências dele e cabeçadas dele... Escolheu um rumo na vida escolar e, pronto, tem perspectivas de futuro, muito animadoras. Ele é que tem... (B p. 9)</i></p> <p><i>Às vezes começo a pensar cá comigo o que pode ter ajudado nessa decisão. Mais ou menos nessa altura tive um problema na vista, tive que ser operado, tive um buraco, uma rotura ocular aqui na retina. Estive quase a perder a visão e, sem querer, dei comigo a ver 10% da vista direita. Fazia consultas regulares, tinha ido a um médico há um ano, descansadamente e, de repente, acontece aquilo. Vou a um médico, num dia que tinha ido com o meu filho ao futebol. Digo que não estou a ver nada: -“Não estou a ver os jogadores a jogar. O que se passa?”. E ele disse-me: -“Tens que ir a um médico.” Foi quando fui ao médico e o próprio disse-me que era mesmo isso, uma ruptura na retina, estava a ver a 10 %. Fui logo encaminhado para resolver isso em Lisboa. Pronto! E felizmente, as coisas correram bem e a recuperação foi muitíssimo boa. Agora se pesou alguma coisa na opção dele, não sei. Está onde quer e gosta. Está muito satisfeito, faltam-lhe 4 cadeiras para acabar. (B p. 9)</i></p> <p><i>[...] “mas hoje sinto que tenho maturidade para estar a viver aqui, longe de vocês, uma formação universitária porque existem aqui colegas meus que têm 20 e 21 anos e estão ali perdidos.” (B p. 12)</i></p> <p><i>Com melhores notas a Física do que a Biologia, está a apontar para uma opção na área da Biologia. Está a pensar, por exemplo, no Nutricionismo, Educação Física ou algo que tenha a ver com o corpo humano, enfim. Está tentado onde tem mais dificuldades, mas é para aí que ele quer ir. (B p. 13)</i></p> <p><i>O outro, não estou grandemente preocupado porque, enfim, tanto está com um pé nas artes, no desenho, como com um pé no teatro e, portanto, não me sur-</i></p>

Apêndice XXXI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos		
	4. Saídas académicas e profissionais	<p><i>preende que ele amanhã queira pensar em, se calhar, fazer um curso de teatro, nessa área. (B p. 13)</i></p> <p><i>Quanto ao “G”, penso que tem todas as condições para fazer o 12.º ano com boas médias e ser capaz de ir para qualquer lado. Tem maturidade para o fazer. (B p. 13)</i></p> <p><i>Ainda não tem ideia do curso que quer frequentar. Gosta de todas as áreas, em especial das ciências. Ela gosta praticamente de tudo. [...] Também existe ali uma componente de letras muito forte. As ciências e as artes estão muito vincadas agora nela. Vamos ver para o ano o que será. (D p. 2)</i></p> <p><i>[...] e ela está aberta a tudo. Como estuda música, é uma opção da vida dela ir para o conservatório. Ela quer seguir canto. Ela pediu formação musical. Duas disciplinas de base estão na vida dela muito vincadas. [...] Sei que ela é muito virada para ciências, mas também gosta muito das artes. A professora de Educação Visual, desde o ano passado que a anda a picar para ir para essa área. (D p. 7)</i></p> <p><i>Gostava que ela tivesse uma saída, que ela fosse para um curso superior e que esse curso superior lhe proporcione algum gosto, que lhe vá proporcionar uma profissão, uma ocupação, e que ela tenha gosto pessoal e que ela se sinta bem, mas também se sinta realizada materialmente. Eu sei que ela está inclinada para a área de saúde, um curso da área de saúde. Espero que ela consiga atingir esse objectivo. (C p. 7)</i></p> <p><i>Ela está induzida para a área das ciências e tecnologias por que ela queria a área de humanidades. (C p. 7)</i></p>

Apêndice XXXI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	4. Saídas académicas e profissionais	<p><i>Eu acho que o caminho certo dela era ciências, atendendo ao perfil. [...] Desde pequeninha que ela começou a cantar antes de falar. Mas como profissão? Não, ela tem que ter outra profissão. Em Portugal, hoje não se tem assim tantas hipóteses nessa área, na carreira musical, que a pessoa possa estar segura. Ela está virada para fazer arte e fazer música. Entretanto, se ela não chegar a singrar na música, ela tem diploma para trabalhar naquilo que ela quiser. (E p. 7)</i></p> <p><i>Tinha vindo daquela escola e ter um 9 a Matemática e a Física Química... Se ela voltasse a repetir eu sei que ela teria notas belíssimas no próximo ano [...] (E p. 13)</i></p> <p><i>Basta falar qualquer coisa de ciências, descobertas e ela fica estarecida: “Ah! Ah! Ah! Todos os livros dela, todas as colecções estão relacionadas com a ciência. Quero ver um dia... Aquela casa tem montanhas de livros de arte, paredes forradas com livros de arte. Pensa que ela vai buscar um livro de artes? Apenas trabalho de escola. Até ao momento ainda não se arrependeu, mas eu sinto nela uma espécie de desencanto. (E p. 13-14)</i></p> <p><i>Ela dizia: - “Ai mãe queria tanto pintar um dia como você!” [...] Depois, quando diziam que ela tinha jeito... (E p. 14)</i></p> <p><i>Gostava que ela tivesse uma educação superior. Em termos de área, ainda não sei. (A p. 6)</i></p>

Apêndice XXXI - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categoria	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	4. Saídas académicas e profissionais	<p><i>Não vejo uma tendência muito importante nela. Tentar explorar essa tendência... Para já, é muito pequena. Está no 7.º ano. Às vezes é boa a ciências, então quer ser veterinária... Outras, quer ser médica, depois quer ser advogada ou jornalista, ou seja, parece que se inclina mais para ciências ou para o lado das letras. Ela, decididamente, não se inclina para as artes. Para Educação Física! [...] Eu, pessoalmente, não queria que ela fosse uma atleta brilhante. Queria que ela seguisse uma carreira. (A p. 6)</i></p>

Apêndice XXXII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categorias	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	5. Actividades desenvolvidas	<p><i>Além disso, há outro aspecto que penso que tem ajudado muito o “G”, que é o facto dele desde o 7.º ano ter começado a fazer teatro. Portanto, esse facto tem-no ajudado bastante em termos do aproveitamento, da atitude, porque ele, digamos, aprende a desempenhar os papéis e fica a conhecer as matérias, os conteúdos. Tem uma facilidade enorme em decorar os textos. Ele decorou o Frei Luís de Sousa. Ele fez essa pecinha, mas este ano fez o (...) com um grupo da [Escola] “Huelva”. Fizeram e desenvolveram isso. Fizeram a encenação. Isso confere-lhes uma certa maturidade, contribui para a atitude dele e a facilidade que ele tem em relação ao Português, em relação à Filosofia. (B p. 3)</i></p> <p><i>Lê muito pouco, enquanto o irmão lê com gosto. Quando tem alguma coisa vai para a biblioteca, lá para baixo, fazer aquelas formaçõezinhas, e ele não (...) (B p. 4)</i></p> <p><i>Têm feito [actividades extracurriculares]. Agora já é mais difícil. Actualmente o que fazem é ir ao ginásio porque é muito absorvente a escola [...]. O “G” está no grupo de teatro. (B p. 16)</i></p> <p><i>[...] dedicada à leitura e aos escuteiros, que são para ela muito importantes. Tirando a escola, são o mais importante. Logo a seguir, a paixão da vida dela são os escuteiros. (D p. 1)</i></p> <p><i>[...] pois ela começou logo de muito nova a gostar de música. (D p. 1)</i></p> <p><i>Ela, há dois anos no ATL, no oceanário de Lisboa, esteve lá 15 dias, a lidar com os animais. Esteve a limpar os aquários, a alimentar os animais. Foram 15 dias espectaculares na vida dela. (D p. 7)</i></p> <p><i>[...] e ela andou sempre no ATL da primeira à quarta. Tinha as actividades desportivas lá dentro: natação, inglês, as artes. (D p. 11)</i></p>

Apêndice XXXII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categorias	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	5. Actividades desenvolvidas	<p><i>A minha filha gosta de ler o expresso e o público, desde os seis anos. [...] Ela diz-me assim: «Vai estreiar os “Anjos e Demónios” dia catorze. Vê lá se marcas o cinema que eu quero ir ver. Eu quero ver se é igual ao livro». Se calhar nem todos dizem isso, mas alguns vão dizendo. O grupo dela é dos que vai dizendo isso. (D p. 17)</i></p> <p><i>Elas frequentam cursos de música. A mais nova violoncelo, a mais velha piano. (C p. 1)</i></p> <p><i>Ela está a frequentar o ensino articulado, curso articulado de música, mas isso acaba por ter uma funcionalidade lúdica, por que está ocupada, quando não está na escola. (C p. 8)</i></p> <p><i>Ela manifestou, quando andava na segunda classe - no segundo ano do básico... Mostrou interesse pelo piano, portanto, aí foi dela. Depois, quando estava a fazer a primária, numa escola de música e belas artes, uns arrastam os outros, os meninos também frequentavam... Quando ela passou para o quinto ano, acabou por se inscrever logo no curso de música e isso foi por vontade dela. (C p. 8)</i></p> <p><i>Frequenta piano, formação musical e classe de coro, portanto é o curso de música articulado. (C p. 11)</i></p> <p><i>Ela agora está na música e no canto. (E p. 7)</i></p> <p><i>Ela tinha entrado para o conservatório e estava fazendo flauta e canto. [...] Ela tem aulas uma vez por semana no Conservatório. (E p. 13)</i></p> <p><i>Na televisão ela vai a todos os canais de ciência, história, tudo o que tem a ver com ciência. (E p. 13)</i></p>

Apêndice XXXII - Dimensão II – Representações dos sujeitos

Categorias	Subcategoria	Unidades de sentido
5. Representações dos sujeitos sobre os educandos	5. Actividades desenvolvidas	<p><i>Ela já é atleta. (A p. 6)</i></p> <p><i>Mas, as actividades que têm são mais físicas. Tem três treinos de ginástica por semana e joga voleibol aqui no desporto escolar. Chega muitas vezes a casa estoirada. (A p. 11)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares	<p><i>Foi uma opção nossa, eles [G e H] virem para aqui. (B p. 2)</i></p> <p><i>Com o primeiro não foi nada assim. Nós não conhecíamos isto, tínhamos acabado de chegar aqui com o “M”. Nós moramos ali mesmo junto ao “cinema”, mesmo em frente à escola de condução. Estávamos ali mesmo em frente à escola primária. A escola estava ali, foi só meter no Infantário. Foi conveniente. Quem nos informou também não soube dizer assim grande coisa. O percurso do “M” foi um pouco menos pensado. (B p. 3)</i></p> <p><i>A mãe é que quis que o filho fosse para ali [“Huelva”]. Não achei bem mas, pronto, a mãe achou. Mas existem coisas que temos que fazer, aprendemos com a experiência. A opção deles [os filhos mais novos] foi uma opção pensada. Começaram na primária que foi de facto muito bom, depois, na “Mérida” continuaram e depois, aqui, tiveram outro tipo de encarregados de educação. (B p. 4)</i></p> <p><i>Isso aí até é uma situação [influenciar a formação da turma] com que eu não concordo de maneira nenhuma. Nunca avancei para além desse limite: saber, na altura, que escolas eram referenciadas e, portanto, foi a opção da escola e mais nada. (B p. 5)</i></p> <p><i>As conversas que os pais tinham uns com os outros, portanto, na primária, o grupo de colegas e amigos com quem nós privámos. Nós falávamos e apontávamos e a escola acabou por surgir e a maior parte dos alunos da turma acabou por seguir para a “Mérida”. (B p. 5)</i></p> <p><i>Houve a preocupação de dizer à professora que os miúdos iriam para a escola tal. (B p. 5)</i></p> <p><i>Eles tiveram logo o cuidado de juntar grupos de 4/5 meninos em cada turma. Não houve nenhuma interferência da minha parte. (B p. 5)</i></p> <p><i>Mas isso [proximidade à escola “Huelva”, onde trabalham] é um factor perfeitamente secundário. (...) Eles podiam ir para ali também. (B p. 7)</i></p> <p><i>A preocupação foi em termos de resultados escolares, obviamente que o resto vem por acréscimo. Em relação às famílias isso não me afectava nada. Portanto, por isso, iria tanto para uma escola como para outra. Nunca defendi qualquer tipo de elitismos, portanto, isso não se colocava nem se coloca, portanto o ambiente a esse nível é saudável. (B p. 7-8)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares	<p><i>Não fui com o mais velho... A motivação que ele tem, é dele. Não interferimos na opção dele [relativamente às saídas académicas e profissionais]. Ajudamos, demos todo o apoio - pesquisas para o orientar na internet, mas nunca estivemos à frente dele. Temos a nossa consciência tranquila! (B p. 10)</i></p> <p><i>O “H”, acho que é um erro! Não sei! Está tentado onde tem mais dificuldades, mas é para aí que ele quer ir. São coisas que a gente ainda tem que falar. (B p. 12)</i></p> <p><i>Se for aquilo [curso] que ele [“G”] quer mesmo, não vou contrariá-lo. Ainda estão no 11º ano, ainda vão aprender muitas coisas e nós vamos estar ao lado e não a impor. (B p. 12)</i></p> <p><i>Com o “G”, como é que vai ser, não sei. Por mim seria uma opção seguir por uma área do design e, depois, complementar com o teatro. Seria, se calhar, uma opção melhor. Tenho receio que interprete isso como estando eu a impor qualquer coisa. Não sou capaz de o fazer. Tenho amigos dirigistas e eu acho que não sou. Eles têm que decidir, mesmo mal. Vamos estar atentos, participar, apoiar, vamos tentar que as coisas não sejam muito diferentes daquilo que eles acham ou que eles pretendem, ainda que com todas as interrogações e aquilo que nós também achamos. Será nesse diálogo que tem que existir e que se tem que encontrar soluções para as opções deles, para as áreas deles. (B p. 13)</i></p> <p><i>No ano em que aqui estive, uma colega que depois acabou por vir para aqui pediu-me para que a filha viesse aqui para a escola. Eu estava no Executivo, eu facilitei. Isso não era um procedimento meu, isso fazia-se e pronto. Depois, existiu alguma aproximação. Depois acabou por nós precisarmos dela, ficou como encarregada de educação, mas isso durante um ano, depois regularizou-se a situação. (B p. 15)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares	<p><i>Não, só conhecimento pessoal, com colegas que continuo a encontrar-me informalmente ou em acções de formação, portanto foram informações e contactos que nunca se perderam e acabámos por saber como as coisas iam evoluindo de uma forma bastante positiva, o que me deu confiança para tomar essa iniciativa [escolha de escola]. (B p. 15)</i></p> <p><i>Mas, depois, na escola primária, sabia que a escola primária “Alcântara” era uma das melhores escolas públicas que havia aqui em “Polar” e procurei colocá-la lá. Nós temos professores amigos que nos vieram dizer. E, depois, também foi-nos facultado o acesso: saber o número de meninos que passa, que chega, que não eram muitos e o número de professores efectivos daquela escola. Sendo um professor que acompanha o aluno da 1.ª à 4.ª classe, isso é muito bom, porque em determinadas escolas públicas, já fora das grandes cidades há o professor que vem um ano, mas no ano seguinte é colocado noutras escolas e o aluno... E nós ali sabíamos que isso não ia acontecer. Escolhemos a escola porque a nossa educanda depois tinha facilidade, pois tinha as actividades dos tempos livres ao lado, que é o ATL, onde tinha piscina, inglês, música [...]. Então, também ajudou bastante termos a ocupação dos tempos livres ao lado da escola. (D p. 2)</i></p> <p><i>Depois ela escolheu entrar no conservatório e aí, eu tentei novamente, através do meu local de trabalho, com um requerimento que fiz, colocá-la aqui no Ciclo de “Barcelona” porque era mais fácil o acesso daí ao conservatório - estava mais perto - pois podiam existir alturas em que ela tivesse necessidade de vir a pé ou outros motivos. [...] Noutros ciclos, nunca iria escolher para ela, de facto só o acesso. (D p. 3)</i></p> <p><i>Na escola primária, foi mesmo tentar ver quais as que havia aqui em “Polar”. A escola “Málaga” sempre foi das melhores. [...] E, então, no nosso grupo foram para professores. E, temos filhos da mesma idade. Aliás, só cinco an-</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>dam na mesma turma. E tentámos ver as escolas mais sossegadas e que acompanhavam do primeiro ao quarto ano. (D p. 10)</i></p> <p><i>Depois, o 2.º Ciclo foi mesmo porque teve que ser. Esse ciclo, por causa do conservatório, no quinto ano, para ter um regime articulado, teve que vir para o Ciclo “Barcelona”. Ao ir para o conservatório, não restava outra solução. (D p. 11)</i></p> <p><i>O liceu foi mesmo uma escolha. Como nós somos de “Vega”, a morada dos meus pais não dava. Para os alunos do conservatório existe sempre a hipótese de ir para o liceu e como ela não morava em “Polar”, ajudou a ficar no liceu. (D p. 11)</i></p> <p><i>Na primária, não ficaram juntos, mas ficaram porta com porta. Quando chegou ao ciclo conseguimos. Não sei se sabe, eles têm lá um formulário que se pode pedir na Secretaria, se os pais quiserem, onde podemos dizer que queremos fazer uma listinha de meninos para ficarem na mesma turma por que já vêm juntos desde a primária. Então existe um requerimento dirigido ao Conselho Executivo da escola a solicitar que, por serem amigos e terem um horário bastante parecido, dentro das mesmas horas para frequentarem algumas actividades, tais como o futebol ou qualquer outra... Existe um protocolo da escola com o conservatório para os horários. Então conseguimos que ficassem juntos. (D p. 11-12)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Quando chegámos aqui... Aqui é mais difícil. [...] Em qualquer processo do liceu sempre me servi foi da minha morada do trabalho. Para a primária, fiz um requerimento dirigido à Escola, por morar em “Vega” e trabalhar em “Polar”. Para mim, é muito mais fácil tê-la junto de mim. (D p. 12)</i></p> <p><i>Por motivos profissionais gostaria que a minha educanda estudasse aqui em “Polar” e aproveitei-me disso. Aqui, o procedimento foi o mesmo. Por motivos profissionais, como ela está no conservatório, gostava que ela estudasse no liceu. Claro que, depois, a seguir uma professora que ia fazer os horários tentou escolher a equipa de professores necessária e os cinco alunos que foram são do quadro de honra do liceu. Tenta-se conjugar os interesses de todos. (D p. 12)</i></p> <p><i>Ela está induzida para a área das ciências e tecnologias por que ela queria a área de humanidades. Tanto eu como o pai, apesar de sermos ambos da área de humanidades, nós apercebemo-nos que ela não tinha saídas profissionais e tentámos esclarecê-la e mostrar-lhe qual é a situação actual em termos de mercado de trabalho e, portanto, esse facto foi decisivo para a escolha... Acabou por ser uma escolha conjunta. (C p. 7)</i></p> <p><i>Tem a ver com o próprio percurso familiar. Todos os nossos familiares passaram por esta Escola e temo-la na maior consideração. E, portanto, decidimos que fazer a primária em escolas privadas, que nós consideramos que podem aí estar mais tempo e podem estar mais acompanhadas. Decidimos que seria melhor opção completar o secundário aqui. Pelo meio esteve a “Mérida”, no caso da “S”, mas isso foi porque tanto eu como o pai estávamos a dar aulas longe de “Polar” e não a podíamos acompanhar. Só tinha dez anos e tinha que estar sozinha e como tinha a parte da música...</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Apesar dos apoios, precisava de um certo apoio dos avós - os meus pais moravam ali em “Mérida”- e ela foi para a Escola Básica de “Mérida”. Depois, quando acabou o nono ano, achámos que devia iniciar uma nova etapa de preparação para a faculdade e considerámos que a melhor escola seria a Secundária de “Toledo”. (C p. 9)</i></p> <p><i>Como sou professora aqui, tive facilidade em falar com alguns colegas e, portanto, fui directamente às pessoas que tratam das matrículas e foi assim. Eu já era professora nessa altura, utilizei um dos requisitos. (C p. 9)</i></p> <p><i>Ao folhearmos as turmas detectei alguns alunos conhecidos dela no tempo da primária e, então, achámos que seria a melhor turma para ela ficar inserida. (C p. 10)</i></p> <p><i>Vamos ser claros. Houve um ponto nevrálgico que foi quando ela foi um pouco pressionada para ir para uma área que não era a primeira escolha dela. Isso poderá ter consequências negativas ou não, vamos ver. (C p. 10)</i></p> <p><i>A primeira foi um colégio. Teve a ver com necessidade de ela estar o dia inteiro na escola. Nós somos os dois professores e não tínhamos horário para lhe dar almoço. E, então, escolhemos uma escola que fosse acessível e tivesse uma tradição no ensino, que fosse boa, que tivesse um boa imagem. Na família já tinha havido, desde há muito, pessoas a estudar na Academia “Bilbao” - eu própria. De forma que toda a família tem percorrido as mesmas escolas. As escolhas são feitas por familiaridade com a escola, por proximidade também e por mantermos uma boa impressão da escola. Eu fiz na “Bilbao” o pré-escolar, depois fui para o Externato “Cáceres”, fiz a primária. A minha filha também fez a primária no colégio. É um bocadinho tradição de, no princípio, empacotar a</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>criança. A criança sai do berçário, depois vai para um colégio, para estar protegida, para estar defendida, para ter um bom ensino, ter uma boas bases. Depois começa um percurso no público, mas tentamos sempre encaixar os miúdos naquilo que já conhecemos, acho que o critério basicamente é este. (C p. 12)</i></p> <p><i>Aí [“Mérida”] a escolha foi porque eu estava a leccionar em “Vega”. Foi mesmo a proximidade com a minha mãe. Porque era a primeira vez que ela ia começar a andar na rua, tinha 10 anos, e colocá-la aqui significava que ela ia andar muito sozinha e começar a andar de transportes públicos. Eu não tive coragem para isso. Estava mais perto da residência da minha mãe, a residência...(C p. 13)</i></p> <p><i>Foi porque havia a necessidade de a reconduzir a um tal percurso habitual. Por que todos nós da família estudámos aqui no liceu. Consideramos o liceu uma boa escola e a partir do momento que ela acabou ali [“Mérida] o básico, estava uma mulher crescida, agora com 14 ou 15 anos. -“Agora fazes o secundário no liceu. É importante preparas-te no liceu para o 12.º ano, para os exames, para a faculdade.” Tenho muitas informações de primas que são filhas do meu tio que acabaram agora de sair daqui - elas são 3, nasceram umas a seguir às outras e a última a sair daqui acabou o 12.º ano o ano passado. Eu própria estava a frequentar a escola quando a “S” estava a frequentar o 9.º ano em “Mérida”, portanto disse logo: “Tu vais para o Liceu”. (C p. 13)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Foi a estratégia de falar com alguém, com as pessoas das matrículas e com um elemento do Conselho Executivo. No boletim aparece a morada da avó que faleceu, que morava aqui em cima. (C p. 13)</i></p> <p><i>Eu não fiz nada. Apenas houve uma pessoa muito simpática do Conselho Executivo que foi comigo à sala de matrículas e folheamos as turmas que estavam a constituir e há uma turma em que eu reconheço as tais crianças que tinham andado com ela na Academia. “Estes meninos, eu conheço”. Foi assim que ela ficou naquela turma. (C p. 13-14)</i></p> <p><i>Nós resolvemos que o secundário seria noutra escola. [...] então, para evitar isso [insucesso escolar] nós, nos sacrificámos e viemos aqui para “Polar”. E viemos para esta escola porque era aquela de que tínhamos melhor referência - era a Escola de “Toledo”. (E p. 2)</i></p> <p><i>Mas ela meteu na cabeça que tinha que ir para artes... Ela estava em ciências e mudou para artes. Não era minha preferência, não. O que eu acho é que temos que deixar os filhos escolher. Temos é que apoiar na sua escolha. Eu apoiei em todos os sentidos na sua escolha. (E p. 2)</i></p> <p><i>Lá em casa não há nada de graça. O nosso sacrifício tem que ser compensado com o esforço dela, daquilo que ela escolhe, daquilo que ela quer. [...] Nós não interferimos nas escolhas dela. (E p. 2-3)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares	<p><i>Na minha opinião, não adianta querer que o filho seja uma coisa. Se ele não der para aquilo vai ser um infeliz. Se ela quisesse ser cabeleireira, iria para uma escola profissional de cabelos. O que interessa é ser feliz. Por exemplo, eu posso dizer para ela: - “Queria que fosses médica!” Eu quero apenas que ela siga aquilo que ela gosta. [...] desde pequeninha que ela começou a cantar antes de falar. Mas como profissão? Não, ela tem que ter outra profissão. Em Portugal, hoje não se tem assim tantas hipóteses nessa área, na carreira musical, que a pessoa possa estar segura. Ela está virada para fazer arte e fazer música. Entretanto, se ela não chegar a singrar na música, ela tem diploma para trabalhar naquilo que ela quiser. (E p. 7)</i></p> <p><i>Primeiro a matrícula na escola, depois a residência. De onde morava seria mais próxima a “Huelva”, mas eu preferi esta aqui. Depois, o que acontece é que no princípio procurámos que um táxi a fosse pegar aos barcos e a levasse de volta. Com os autocarros não conseguimos porque não havia horários. O que acontece é que mudei a vida toda em função dela [...] e em função dos estudos dela. (E p. 10)</i></p> <p><i>Fizemos a matrícula em “Rigel”, mas dissemos que queríamos vir para cá. Na transferência, coloquei esta escola como primeira opção. A morada foi com morada de “Altair”... Não tenho a certeza. Não estou lembrada se foi uma morada daqui. O que pode ter ajudado foram as boas notas que ela tinha, porque se não tem, não entra. (E p. 10)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Não [se matriculou num novo curso por iniciativa própria]. Estava meia perdida. Ela estava naquela idade em que aquilo que os pais dizem não conta muito. Estava naquela idade de ouvir mais os outros do que ouvir os pais. E nós temos que estar muito atentos. Só que a directora de turma dela disse para ela: - " Você devia ir fazer os psicotécnicos." [...] Ela começou os dois cursos ao mesmo tempo, o curso e o conservatório. Em certa altura, eu não acredito que tenha sido por maldade... [...]. A professora sugeriu que ela fosse estudar artes por que - "você tem uma voz fantástica, por que tem uma voz parecida com a Celine Dion." Então meteu a cabeça nas artes. E aqui ela começou a estudar. [...] Se ela voltasse a repetir eu sei que ela teria notas belíssimas no próximo ano, mas ela meteu na cabeça que não e, depois, convenceu o pai."Estás a querer influenciar a miúda." Eu conheço a minha filha. Foi isto que ela viveu durante esse ano. Eu sou educadora. [...] O pai convencia-a a mudar de curso. [...] e, depois, o pai dela está muito naquela de a apoiar. Eu acho que foi mais uma conversa com o pai do que com a mãe. [...] Tive um contacto com uma professora de música. Ela estava convencidíssima que iria para uma escola de artes, para aquela escola em Lisboa, a António Arroio, mas optámos por ficar por aqui. (E p. 13-14)</i></p> <p><i>Sim, mas quem está na área de residência é a avó, que acompanha a neta ao almoço. Não foi a escola que me escolheu, fui eu que a escolhi. Agora pergunta-me porque foram para a "Barcelona". Na altura, o grupo do colégio foi e para acompanhar as amigas, naturalmente...também foram. O liceu já foi escolha tanto de uma como da outra e também minha. Também porque conhecia mais pessoas que tinham aqui os filhos, foi opção!</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Foi escolha e, como sabe, existe uma limitação de área de residência, mas existem maneiras de a contornar. [...] Ou seja, dei a área de residência da avó, mas sou eu que estou presente como encarregada de educação. (A pp. 2-3)</i></p> <p><i>Eu não vou intervir da mesma forma que fiz com a mais velha. Posso não estar de acordo com aquilo [área/curso] que ela escolher, mas vou tentar não influenciar. [...] Ela já é atleta. Eu, pessoalmente, não queria que ela fosse uma atleta brilhante. Queria que ela seguisse uma carreira. Agora qual a área, tem de ser ela a decidir. [...] Não [tenho área preferida], porque também não fiz com a mais velha. (A p. 6)</i></p> <p><i>Eu acho que decalquei um pouco a minha experiência pessoal. Acho que temos tendência para seguir os nossos progenitores. Estive no privado e, depois, passei para o público. [...] e o meu pai também me deu a hipótese de escolher. (A p. 6)</i></p> <p><i>Ela estava para ficar no privado até ao 7.º ano. Não ficou por causa de amigas que saíram. Ela quis também sair. (A p. 9)</i></p> <p><i>Sim, foi feito um pedido para aquele grupo que vinha, se manter. Mantiveram seis ou sete miúdas que vinham já do 2.º ciclo para o 3º ciclo. Foi nessa altura que nós fizemos esse grupo. Juntámos sete ou oito, agora já não sei, todas raparigas. (A p. 9)</i></p> <p><i>Tentei de alguma maneira que quando ela mudasse de escola não fosse uma integração tão difícil. Este grupo de sete ou oito veio encontrar um outro grupo de três ou quatro com quem já se davam. Por acaso foi engraçado! Assim, pode ser benéfico, mas também prejudicial. Eu percebo que, às vezes, vir com um grupo formado pode não ser o melhor para a integração. Neste caso resultou muito bem. As coisas têm corrido muito bem. Manteve-se num</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>grupo disciplinado, cumpridor. Foi inserido num grupo maior, são vinte, e quatro ou vinte e cinco. Esta turma é um grupo que... Os professores, na apreciação que fazem da turma, é que é uma turma cumpridora, bem comportada, bem-educados. É o que se deseja. [...] Não [a tentei meter numa turma de referência], só mesmo com colegas. (A p.9-10)</i></p> <p><i>Esse é um problema da escola, mas eu diria que é um facto que, também, por ser uma escola muito procurada, a escola não tem capacidade de resposta para todos os EE que a procuram para os seus filhos. [...] Escolhem-na como primeira opção e, não são todos. Existe uma elevadíssima percentagem de EE que a escolhem, tanto para o sétimo como para o décimo ano, como primeira opção. Nós cumprimos a lei. Eles não são colocados: hipóteses – o que eles fazem - fazem requerimentos, fazem exposições, a requerer vaga, aguardam o mais que podem. Não entram no sétimo, no ano seguinte voltam a tentar. Não entram no oitavo, tentam entrar no nono. [...] O que eu conheço neste momento é o mesmo que outras pessoas conhecem, o que equivale a zero. Por que realmente o que consta é o que está no boletim de matrícula. Se existe algum tipo de fraude não é da escola e a escola não tem conhecimento oficial e a escola também não tem obrigação nem condições para averiguar; nem é sequer essa a sua função. Vou dar um exemplo. Nós recebemos os alunos do sétimo ano, recebemos de uma escola básica. Os impressos são preenchidos noutra instituição que não é a nossa. Não sei! Essa instituição também não tem mecanismo para detectar, isso é quase um trabalho de polícia. E isto é uma escola. O que nós temos que fazer é ver a morada e ver se os alunos estão na área de residência delimitada que lhe dá acesso a esta escola, como primeira opção. Quando, mesmo assim, não existem vagas para todos os alunos, temos que cumprir os critérios. (F p. 10-11)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Só casos muito esporádicos mesmo [os pais ou os meninos indicam ao director de turma que o Encarregado de Educação não é aquele que consta no boletim de matrícula]. Estava a tentar lembrar-me, mas não tem a ver com isso. Os casos que me chegaram, com relações familiares, que têm a ver com a estrutura familiar, com deslocação de Encarregados de Educação para o estrangeiro. Não me chegou nenhum caso desses, se isso é verdade... Mas a mudança de Encarregado de Educação tem que ser feita oficialmente, na secretaria, tem que ser fundamentada, tem que ser feito um requerimento, tem que ser com a presença e assinatura das duas pessoas. Lembro-me de dois ou três casos muito esporádicos, o ano passado, que tinham a ver com outros problemas, não com esse. (F p. 11)</i></p> <p><i>No caso do sétimo ano, os requerimentos que são entregues pelos EE para nós considerarmos três, quatro nomes, no máximo, que pudessem ficar na mesma turma para facilitar a integração dos alunos na escola. Mais do que este número nós não admitimos, porque existem aspectos menos positivos que podem daí decorrer, isto à entrada da escola. Alterações durante o ano podem ser sugeridas pelo EE, mas devidamente fundamentadas e, nesse caso, nós pedimos informação ao DT que tem conhecimento dos alunos e dá o seu parecer. O próprio conselho de turma, via DT, pode também fazer outra coisa, que é sugerir que determinados alunos mudem de turma, pelas mais variadíssimas razões. (F p. 11)</i></p> <p><i>Pode haver uma situação [justificativa de mudança de turma ou colocação de alguns meninos numa determinada turma]. Por exemplo, o aluno tem um grande desfasamento intelectual em relação aos seus colegas de turma e, nesse caso, o Encarregado de Educação e o DT puderam dar essa informação. (F p. 12)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Não [existe nenhuma razão preponderante nos pedidos de colocação em determinada turma] (F p. 12)</i></p> <p><i>Muitas vezes eu atendo os pais e os filhos, portanto, de uma maneira geral existe uma harmonia, um acordo de objectivos quando é apresentado um requerimento. O aluno está de acordo com aquilo que o Encarregado de Educação está solicitar. Por vezes, tem acontecido eu atender Encarregados de Educação, nomeadamente no que diz respeito ao desenhar do percurso escolar do aluno na transição do nono para o décimo ano, no que respeita às opções: vou prosseguir um curso científico-humanístico ou um curso profissional? Portanto tenho atendido Encarregados de Educação que trazem o filho, dizem que o filho está muito decidido a seguir um curso profissional e o EE não está suficientemente esclarecido sobre esse percurso formativo. É interessante porque eu apresento os prós, ou seja, os aspectos mais positivos e os aspectos a terem em atenção no caso de quererem o prosseguimento de estudos. E, depois, o diálogo vai-se construindo a três, diria eu. O/A Encarregado(a) de Educação quer ter segurança sobre a escolha que o filho está fazer. Querem que seja uma escolha sustentável, a longo prazo, digamos assim, e não baseada única e exclusivamente naquilo que o filho gosta. Isto porque a motivação e o gostar são factores importantes, mas eles querem ter a certeza de que a escolha de um curso profissional lhes garanta o acesso ao ensino superior, caso o educando mude de ideias sobre aquilo que quer fazer. São etapas em que, por vezes, não há digamos ainda certezas, mas sim, alguma conflitualidade latente resultante dum défice de informação por parte dos alunos, pais e Encarregados de Educação. (F p. 12-13)</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
<p>1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares</p>	<p><i>Eu acho que existe uma cultura de escola que assenta numa tradição. Muitos destes pais foram alunos desta escola, muitos deles prosseguiram estudos. Eu não diria que existe uma pressão por parte dos pais, poderá haver, pontualmente, mas os filhos são orientados desde crianças para um determinado percurso e, portanto, é natural que nesta escola haja mais turmas de ciências e tecnologias do que de outras áreas, mesmo dentro dos cursos científico-humanísticos. E também se compreende que haja menos turmas de cursos profissionais, porque efectivamente, em termos de tradição e cultura, os próprios pais perspectivam o futuro dos seus filhos e eles próprios também perspectivam o seu, num curso superior, (o que não é vedado pelo facto de concluírem o secundário num curso profissional) no prosseguimento dos estudos, muitos deles em ciências e tecnologias, mas não exclusivamente. (F p. 13)</i></p> <p><i>E também a lei tem que ser adequada aos contextos. Portanto, quando os pais dizem eu tenho direito a escolher a escola, é claro que têm, mas dentro das limitações da própria escola. Portanto, isso tem que ser esclarecido. Aquilo que vem num texto geral - é geral. A aplicação da lei tem que ser contextualizada. (F p. 15)</i></p> <p><i>Claro que há [pressão efectiva na escolha da escola]. Os pais procuram o melhor para os seus filhos e julgam, pensam que a opção por esta escola será, num determinado contexto, a melhor escolha, outros pensarão que não. [...] Acho que se deve à tradição. Nos requerimentos a pedir vaga, muitas vezes a palavra tradição existe, porque é uma escola com tradição. Quando digo tradição, é a tradição do meio social mas também tradição em</i></p>

Apêndice XXXIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
1. Participação na escolha de estabelecimento de ensino, curso, turma, colegas de turma e actividades extracurriculares	<p><i>termos de família. Outra expressão muito utilizada é “toda a família andou cá, logo o meu filho também tem que andar” e, também, pelos resultados escolares. (F p. 15)</i></p> <p><i>As reacções são diferentes porque as pessoas são diferentes e lidam de forma diferente com a frustração. É compreensível que um Encarregado de Educação se sinta muito frustrado e às vezes até zangado pelo facto de o seu educando não ter entrado nesta escola. As reacções são diferentes, no entanto, existem pessoas que aceitam melhor do que outras. Mas também existem Encarregados de Educação que dizem: “Este ano não entra, mas para o ano estou aqui outra vez a pedir.” E isso acontece frequentemente. (F p. 16)</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>Como o tempo é tão pouco para a nossa relação familiar... E, depois, ia fazer um mau desempenho em relação a isso. E, depois, iria roubar... Ia de algum modo afectar o funcionamento da estrutura e de todos os seus processos. Nestas condições não pretendo colaborar [nas associações de pais e nos órgãos e estruturas da escola onde têm assento os representantes dos EE]. (B p. 14)</i></p> <p><i>Sou sempre eleita como representante dos pais. No ano passado ainda houve uma tentativa para que não ficasse. A outra rapariga, que me acompanha desde a primária, ficou ela. Mais ou menos eu estava como suplente. Este ano, a directora de turma quase que pediu que ficasse eu e ela como suplente - só pelo gosto de participar e de ajudar e, ao mesmo tempo, acompanho de mais perto. Sei antecipadamente aquilo que eles fazem, ouço... Já no ciclo, fui sempre. Participei em todas as reuniões. Quando me pedem, estou sempre lá por que estou aqui em “Polar”. [...] Dentro daquilo que eles me pedem: para eu ler a acta com eles, assinar a acta; sempre disponível quando o director de turma solicita a nossa presença. Graças a Deus, nunca precisei de vir por questões da minha filha, mas quando me telefonam para eu estar aqui, apareço. (D p. 9)</i></p> <p><i>Não. Não gosto da pessoa que está à frente da Associação de Pais aqui no Liceu. Foi meu colega. Apesar de já me terem desafiado - um professor aqui do liceu, um professor de Educação Física que é meu amigo -, enquanto ele estiver cá, não participo. Ele tem disponibilidade para isso, eu sei que ele tem. Por isso é que já está há tantos anos à frente da Associação. (D p. 10)</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>Também não vou além daquilo que me pedem. Não sou eu que vou dizer... Não tenho tido por hábito ir para além dos meus limites. Tivemos o exemplo de uma mãe, uma representante dos Encarregados de Educação de turma, o ano passado... Tivemos que acabar por ser nós, numa reunião, a tentar que a senhora saísse e desse abertura a outro porque não era aquela a maneira de informar. Pois, se vir uma Encarregada de Educação com a Directora de Turma, quem fala é a Directora de Turma. Depois, se ela der a palavra a alguém, por algum motivo, o pai então fala. Agora, nós saímos da reunião, depois vai haver aquela reunião geral para avaliação. A seguir a Encarregada de Educação manda um e-mail aos pais a contar tudo o que foi falado na reunião, a argumentar: “que não devia ser assim por que eu preciso de ir informada sobre o que vocês pensam do que os vossos filhos transmitem sobre os professores, por que preciso de chegar lá e dizer que esta nota não está bem por isto ou por que aquele professor não deveria ter faltado tanto, por isso é que o aluno não gosta disso ou daquilo ou não gosta daquilo ou não gosta disto”. Isto não é maneira de ser Representante de Pais numa reunião. Eu faço parte e venho às reuniões, mas depois, a seguir, eu não informo os pais, pois logo a seguir é marcada uma reunião pelo Director de Turma com os Encarregados de Educação e aí o Director informa os pais daquilo que se passou na reunião. Eu participo e sou activa, mas até um limite. A partir daí, o Director de Turma é que tem o lugar dele e ninguém o vai ultrapassar. À minha filha também posso dizer-lhe o que se passou nas reuniões, mas não com nomes. Nem conto o que disseram, nem acerca dela nem acerca dos outros. [...] Eu sou assim: na Escola e nos escuteiros ajo da mesma forma. Tenho a minha responsabilidade. Tenho 35 miúdos a meu cargo e não ia dizer-lhes aquilo que eles devem fazer ou como é que se portaram. Os meus chefes e a hierarquia é que se devem pronunciar sobre o comportamento deles. (D p. 13)</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>Acabo por ter conversas interessantes. Às vezes eu e a professora “Q” perdemo-nos a conversar sobre a turma. Ela tem noção daquilo que eu acho da turma. Ela diz-me muito. Tenho que assinar a acta: Falamos mais um bocadinho, até a minha filha estava presente, falamos as três. Ela conhece-me e sabe aquilo que eu gosto e que gosto de participar. (D p. 16)</i></p> <p><i>Não! Não! [...] Sim [por opção própria]. Por que perguntam logo no início do ano quem quer ser representante e eu normalmente nunca me ofereço, nunca me ofereci. (C p. 9)</i></p> <p><i>Eu nunca participei nas reuniões de associações de pais, nem pertenço à associação [...] (C p. 11)</i></p> <p><i>[...] e o meu marido para a associação de pais [escola básica de Rigel] (E p. 3)</i></p> <p><i>Fique também como vice-delegada da representação dos encarregados de educação. Ainda não faço parte da associação de pais - mandei até um e-mail para eles, mas não me disseram nada. A interacção que as associações têm é pontual. Acontece que quando nos reuníamos, muitos dos pais só se preocupavam com os problemas dos seus filhos. Falavam pontualmente de um caso ou outros, mas não, parecia ser uma associação muito elitista, em “Rigel”. Aqui na escola... A experiência que eu tenho das associações de pais... Nunca me convenceu! Já colaborei com algumas associações por causa do meu filho mais velho, mas também não... Nós até conseguimos algumas coisas para a escola. Acho que são dois corpos que são para trabalharem e não para se chocarem juntos. E, então, se acomodam. Por vezes o que acontece é falarem, falarem. Fazem relatórios, actas e ficam por ali. Eu estou farta de relatório. Eu quero... É assunto. Quando não há acção eu fujo. (E p. 8)</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>E tive contacto com alguns em conselho de turma - foi quando tive contacto com os outros professores. (E p. 11)</i></p> <p><i>Tudo aquilo que faço e que sempre fiz foi estar nas Associações de Pais. Fui representante dos pais, desde o princípio, no infantário/pré-escolar. (A p.1)</i></p> <p><i>Daí, quando estou nas associações de pais ou nas reuniões ou a representá-los, tento alertar os outros pais para ver se estão de acordo comigo... (A p. 2)</i></p> <p><i>Sou sempre representante dos pais nessa turma. Nas reuniões, eu colaboro sempre com propostas para estimular os outros pais a agirem, a pressionarem, a perceberem porquê. Comunico com vários pais, não com todos. Tento fazer um resumo e dar algumas indicações aos pais que não vêm às reuniões. Acho que é mau quando um pai/mãe ou encarregado faltam a uma reunião... Relativamente ao Conselho Geral Transitório, sempre fiz questão em estar em todas as reuniões e participar na escolha do director da escola porque acho que vai ser uma figura determinante e, portanto, fiz questão de participar. (A p. 7)</i></p> <p><i>Na Associação de Pais, nós reunimo-nos, de quinze em quinze dias, duas terças-feiras por mês. Reunimo-nos e tentamos que outros Encarregados de Educação venham, mas não é fácil. (A p. 7)</i></p> <p><i>Sim, [há] quatro anos [sou membro da Associação de pais]. (A p. 7)</i></p> <p><i>Só mesmo relativamente à Associação de Pais. Temos reunião ou então outros contactos [com o Conselho Executivo]. (A p. 8)</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>Em todos os anos em que estou presente em reuniões, a colaboração dos pais com o director de turma foi sempre positiva. Houve chamadas de atenção. Por exemplo, uma das questões que levamos para as reuniões é sobre a avaliação a Educação Física: não achamos que a avaliação seja favorável relativamente ao critério ou peso dos parâmetros de avaliação. É uma crítica que estamos a fazer nesta turma. Noutros casos, noutras turmas... Eu lembro-me de Matemática com uma professora que, nós pais achámos que não era correcto que não avisasse da data dos testes - criava uma grande ansiedade nos miúdos. Ela achava que era para os miúdos estarem sempre preparados para os testes e nós pais achávamos que essa falta de programação incutia nas crianças não uma preocupação para terem a matéria em dia, mas sim ansiedade, ansiedade que, isso sim, prejudicava os resultados. (A p. 10)</i></p> <p><i>A associação tem tido uma articulação com a gestão. Distinguiria aqui dois campos:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <i>- o campo dos representantes dos encarregados de educação. Na extinta assembleia de escola, a experiência que eu aí tive foi bastante positiva. Os pais sempre compareceram nas reuniões, sempre participaram activamente. Quando eu digo activamente, quero dizer, que traziam sugestões, trabalhavam os documentos e apresentavam propostas para a resolução de problemas ou melhoria de procedimentos. Essas informações depois integravam o documento que a própria assembleia de escola elaborava e que apresentava ao conselho executivo ou que enviava ao conselho pedagógico, consoante os contextos. Portanto, aí a visão foi bastante positiva porque a visão que eu tinha dos pais era e é a de pais dinâmicos, interessados, interventivos, participativos, que tiveram sempre uma postura construtiva, que se preocupavam em, até, alertar-</i>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>nos para um ou outro pormenor que, por vezes, nos escapava, a nós professores, e que, enquanto pais, eles detectavam e, portanto, chamavam a atenção. Logo a experiência foi bastante boa.</i></p> <p><i>-Enquanto elemento da gestão, a associação de pais é também constituída por um grupo de pessoas que também se manifesta com interesse em relação à escola. Mas, a associação de pais, ela própria nos transmite a ideia de que tem dificuldades em fazer participar os pais, nas suas próprias reuniões. [...] mas uma participação reduzida nas reuniões que a própria associação promove. Portanto, eles próprios consideraram que isso é uma estratégia, uma linha de orientação a seguir em próximos anos lectivos - conseguir uma participação mais activa. (F pp. 2-3)</i></p> <p><i>A informação que eu tenho é dum grande interesse dos pais no Conselho Geral Transitório, que preparou todo o processo de nomeação de eleição da directora, que incluía também propostas de alteração do regulamento interno. (F p. 3)</i></p> <p><i>Eles colaboram directamente com o órgão de gestão, colaboram com os coordenadores dos directores de turma, com os professores individualmente. Por exemplo, no âmbito da disciplina de Área de Projecto fornecem, digamos, dados que permitem contacto com pessoas da comunidade, que vêm cá desenvolver acções, participar em conferências, colóquios. Eles próprios têm também actividades em que trazem convidados e que abrem à comunidade educativa. Também, sempre que os convidamos, em iniciativas da escola, na medida do possível e porque estamos a falar de pessoas que trabalham e que têm pouca disponibilidade para se deslocarem em horário laboral à escola, comparecem para participar nas iniciativas. (F pp. 4-5)</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>Eu queria destacar aqui o papel da Associação de Pais. Sempre que detecta que existem situações que não foram identificadas pela escola ou eles próprios não sabem que essas situações foram identificadas e que já estão a ser tratadas, mas que são situações que os preocupam, e que urge agir, eles pedem uma reunião. Nós reunimo-nos com eles em horário pós-laboral, trazem os problemas e em conjunto avaliamos os problemas. São situações novas, obviamente que registamos e desenvolvemos estratégias para tentar resolver ou minorar os problemas. Se são situações que já estão em andamento, informamos os pais do ponto de situação. Quando não podem vir a uma reunião, eles próprios telefonam: - “Olhe, temos conhecimento de uma situação em que o EE nos contactou, alertamos para os seguintes factos... Vocês sabem ou têm conhecimento”? Em função da situação nós agimos. (F p. 4)</i></p> <p><i>No conselho pedagógico, sempre que possível, estão presentes. O representante dos pais está presente, embora, muitas vezes, por questões profissionais não possa comparecer. A experiência que eu tenho é de parceria. Eu diria que todos fazemos um esforço, incluindo os pais, em tentar resolver os problemas da escola e, portanto, a escola tenta trabalhar como um todo. Não me recordo de nenhum incidente, menos correcto. A crítica é boa, se entendermos por crítica, se são activos ou passivos, dependendo do assunto que se está a tratar. Há assuntos em que os pais são mais activos porque estão mais por dentro das questões. Existem outros, em que as coisas lhes dizem menos porque são mais de uso e funcionamento interno e, portanto, eles não têm uma posição tão activa. Mas a Associação de Pais tem procurado ter uma atitude proactiva, por exemplo, apresentando estudos que apresenta à gestão. Ainda este ano produziu um que foi a conselho pedagógico. Mostra que reflectem os problemas</i></p>

Apêndice XXXIV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
2. Participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica e nas associações de pais dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	<p><i>da escola, nomeadamente o problema do aproveitamento dos seus educandos, uma reflexão, até, sobre os programas das várias disciplinas. Questionam e, quando digo questionam quero dizer fazem perguntas, de forma a obterem uma clarificação, enfim, mais transparência sobre os critérios de avaliação, sejam eles critérios gerais ou critérios específicos. Portanto, digamos, que a sua participação depende da altura do ano, dos contextos, mas surge sempre numa postura construtiva. Os pais querem saber, e tem direito a isso, quais são os critérios que a escola utiliza. A escola procura ter uniformidade de critérios, mas os Encarregados de Educação perguntam por que é que na mesma disciplina, aparentemente, há critérios diferentes quando se muda de professor. Isto são questões importantes, que têm que ser reflectidas no conselho pedagógico, até mesmo a utilização eventual de critérios diferentes... E isso exige uma análise cuidadosa. Se é verdade ou não que o professor utilizou critérios diferentes ou não fez a sua aplicação de acordo com o aprovado pelo Conselho Pedagógico obriga, no bom sentido, a que a própria escola reanalise, reflecta de novo, sobre esses mesmos critérios. Os instrumentos que a escola utiliza para operacionalizar os normativos legais têm que ser periodicamente reanalisados, reflectidos, avaliados para que no ano seguinte se introduzam melhorias e, portanto, este trabalho não é exclusivo dos professores. É feito com os professores, com os EE, com representantes de encarregados de educação e aprovado anualmente no Conselho Pedagógico. É um processo amplamente participado e dinâmico. Os representantes dos EE tiveram este ano uma dinâmica muito grande. (F p 6-7)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>Eu ia às reuniões (...) (B p. 5)</i></p> <p><i>Ao nível dos Directores de Turma, sim, tenho dado esse tipo de informação. Continuo a chamar a atenção sobre (...) Identificámos o indivíduo que ao longo de três dias assaltou. Foi comunicado à escola e foi também levado a tribunal. (B p. 6-7)</i></p> <p><i>Tem sido muito pouca a participação [na escola]. Felizmente é para vir às reuniões e falar com directores de turma. São esses os contactos periódicos que tenho porque, de facto, não temos muito tempo para ter outro tipo. (B p. 14)</i></p> <p><i>Não tenho necessidade de o fazer. O facto de estar por dentro, permite-me conhecer muitas coisas. Permite-me ter outro tipo de informações, saber como as coisas funcionam e, portanto, não foi preciso ir ao Conselho Executivo. (B p. 14)</i></p> <p><i>Por uma questão de feitio, quando houve essa experiência, não chateamos. Se algum colega nos dizia alguma coisa, tudo bem. Agora nós irmos interferir! Não tenho feitio para isso. Mas sabemos de pessoas que interferem de forma activa para pressionar colegas das formas mais diversas quando os filhos estão na escola. Não o fiz e reprovoo esse tipo de procedimento. (B p. 14)</i></p> <p><i>Aqui existe um maior número de pais a participar nas reuniões. A minha experiência, como director de turma, o ano passado, é que ia muita gente, mas nunca consegui ter mais que dois terços, eu sei lá. E aqui, por aquilo que vejo, a afluência é capaz de ser maior. É essa a minha convicção. Um colega é director de turma e conta-me de pais, das dificuldades para virem à escola, não acompanham verdadeiramente. (B p. 17)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>E, em relação à escola propriamente dita, vou às reuniões com os encarregados de educação ou, então, contacto o DT. Já o tenho feito quando considero que é necessário. (C p. 8)</i></p> <p><i>Com o Conselho Executivo não! É mais com os directores de turma. (C p. 8)</i></p> <p><i>Acho que depreendem que eu sou muito interessada, embora eu nunca interfira, nem peça justificação, nem esclarecimentos de nada a ninguém. Eles vêm frequentemente falar comigo e fazem o feedback do desempenho dela. Presumo que acham que sou uma pessoa interessada. (C p. 10)</i></p> <p><i>A minha participação, enfim, tem sido cingida àquilo que é normal, àquilo que é mais ou menos o normal. Vou às reuniões de pais e também contacto com a directora de turma quando tenho algum problema e acho que é necessário. (C p. 11)</i></p> <p><i>[...] portanto a minha participação como encarregada de educação é realmente... É só nesses momentos de reunião com a directora de turma. (C p. 11)</i></p> <p><i>Por acaso, não me tenho sentido muito constrangida por que os colegas têm uma característica muito engraçada: nunca vêm dizer aquilo que é mau, só se abeiram de mim e só se metem comigo para dizer aquilo que é bom: “Ah! Ela está muito bem! Ela fez isto muito bem. Ah! Está muito engraçada, teve uma nota muito boa.” Quando as coisas correm mal, nunca ninguém me diz nada. Nunca dizem: - “Ela portou-se mal” ou – “Não está a estudar.” É sempre um feedback muito discreto porque as pessoas fazem um certo senso. Não misturam as coisas. Eu estou aqui como colega, às vezes somos colegas nos conselhos de turma e tudo. (C p. 12)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>Não procuro [falar com os colegas]. Não misturo muito as coisas e os meus colegas também. Não procuro, nem pressiono ninguém. Eles é que vêm sempre ter comigo. (C p. 12)</i></p> <p><i>Vou sempre às reuniões de encarregados de educação e com ele. (E p. 8)</i></p> <p><i>Sim. Tive contactos. Foi o ano passado e gostei muito por que eu achei que foram muito atenciosos e rápidos e atenderam aquilo que eu pedi. Gostei imenso. Quando falei com eles foram muito rápidos a responder. O que aconteceu o ano passado, foi que não consegui contactar com ela, a directora de turma, então tive de me dirigir ao Conselho Executivo. Foram extremamente rápidos e simpáticos e me esclareceram e ficou tudo resolvido. (E p. 9)</i></p> <p><i>O professor com que tive mais contacto foi com a directora de turma. (E p. 11)</i></p> <p><i>[Os pais] aparecem [às reuniões]. Sim. Dão ideias, conversam. As participações dos pais nas reuniões são boas. Não sei [quantos aparecem], andam ali uns alunos que foram transferidos... (E p. 11)</i></p> <p><i>Tem uma aluna com 19 anos, que falta muito. Falei com ela para ir para uma escola profissional, para tirar um diploma, para fazer qualquer coisa da sua vida, porque fazer de conta que vem para a escola e não vir... Está perdendo o seu tempo, está gastando o dinheiro dos seus pais. [...] Acho que é uma boa turma e os pais também. Ela ficou de ver. (E p. 11)</i></p> <p><i>Tive uma conversa com a directora de turma e ela foi extremamente insensível e fria e não quis saber de nada. Disse: - “A sua filha não dá para Matemática, é melhor mudar de curso.” Foi como tivesse dito: - “Vai nadar. A tua filha é burra!”. Ela podia ter tido uma conversa com a miúda, conversado com ela, falando até as duas ao mesmo tempo, conversando, dizendo qual era a situação e que não haveria problema em repetir. Eu a conheço. Eu acho que uma pessoa de fora, conversando com ela. (E p. 13)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>Tento sempre falar com o director de turma. Tento sempre! (A p. 7)</i></p> <p><i>Não, não é costume [contactar o Director de Turma], porque não sinto necessidade de falar, porque essas reuniões aparecem quando alguma coisa não está bem e, com a minha filha, não tem acontecido. Por exemplo, às vezes falo com o director de turma ao telefone. Pergunto se existe algum problema com a turma. Não tem havido, portanto não tenho tido... (A p. 7)</i></p> <p><i>[Quando a filha teve problemas de integração], aí, ia ter todas as semanas, até as coisas correrem bem. (A p. 8)</i></p> <p><i>Este ano, o director de turma tem uma disponibilidade incrível, tem mesmo perfil para ser director de turma. Eu acho que os directores de turma deviam ser escolhidos. O que acontece é que alguns são porque têm que ser. Se houvesse uma comunicação/diálogo pela Internet! Alguns professores já são receptivos a esse tipo de diálogo. (A p. 8)</i></p> <p><i>Por causa da minha filha ainda não tive nenhum [contacto com o Conselho Executivo] (A p. 8)</i></p> <p><i>Só posso comparar aquilo que conheço. O que eu conheço é a preparatória de “Barcelona”. A assiduidade dos pais às reuniões era semelhante. Nas turmas da minha filha, os pais sempre foram muito participativos. A maioria dos pais vai às reuniões quando é chamado. (A p. 12)</i></p> <p><i>Os pais desta escola participam activamente nas reuniões dos encarregados de educação, vêm com muita frequência à escola, mas têm uma participação, diria eu, só a partir de informações não formais, que lhes chegam [...] (F p. 2-3)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>Pelas actas que nós temos disponíveis, eu diria que cerca de 70% no ensino básico e 50% no ensino secundário dos pais vêm às reuniões de encarregados de educação. A escola tem sempre muitos pais nesses dias. (F p. 3)</i></p> <p><i>E os contactos que tive, foram pontuais com os pais, visto que os contactos não eram com o órgão de gestão mas com o Conselho Geral. Eram eles que autonomamente definiam e, portanto, reflectiam e produziam os documentos. Mas os contactos informais que tive com os pais, foram de uma grande motivação e interesse por esta escola. (F p. 3)</i></p> <p><i>Em relação à outra situação, de EE que por sua própria iniciativa se nos dirigem, são variadíssimos os casos, desde casos de furto, nomeadamente nos balneários onde os alunos não cumprem as regras de segurança dos pertences, deixando, portanto, objectos de valor disponíveis. E eles contactam-nos por essa via ou porque perderam alguma coisa ou porque algum aluno tem um problema de saúde e é importante termos conhecimento pelas mais diversas razões ou porque existe qualquer situação que já foi falada com o director de turma, mas a que urge dar andamento. O meio privilegiado é sempre o director de turma mas, por vezes, existem situações que não se conseguem desbloquear e, portanto, os próprios directores de turma, quando têm essa dificuldade, alertam-nos para esses casos. Mas também os EE vêm ter connosco, alertando para o problema que está a surgir. Portanto, numa turma, considerando o elevado número de turmas que nós temos, por vezes, há um ou outro pormenor que escapa. Portanto, são variadíssimas as situações: o aluno não foi colocado na turma que os pais desejariam que fosse, depende da altura do ano e do contexto. Não existe nenhum tipo de matéria predominante. Há, digamos, preocupações que são comuns, por exemplo, a segurança é uma preocupação comum à gestão da escola e aos EE. Não é um pro-</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>blema grave, acima de tudo, é um problema social. É um problema social por que as questões de segurança muitas vezes se colocam fora dos portões da escola. Nós tentamos resolver os problemas de segurança a nível interno, mas não temos capacidade de intervenção fora da escola. Quando surgem problemas e quando nos alertam os próprios EE, que estão ao portão, à espera dos alunos, que vêm qualquer situação anómala ou que lhes possa parecer anómala, falam directamente para a escola segura e/ou falam também para nós, que alertamos a escola segura para, enfim, estar por perto. Mas as questões de segurança, são questões de carácter social e não de carácter exclusivamente escolar. (F p.4-5)</i></p> <p><i>Não se pode generalizar, porque cada turma é um caso, é um contexto, visto que estamos a falar de pessoas diferentes. Sob o ponto de vista do perfil dos directores de turma e da própria experiência profissional que têm e do conhecimento que têm da sua própria turma, visto que se está a dar continuidade pedagógica, então têm já um conhecimento mais consolidado quer dos alunos quer dos encarregados de educação. Portanto, não se pode generalizar. Diria que, de uma maneira geral, a informação flui, a comunicação flui normalmente com os EE. Os directores de turma, para além da sua hora de atendimento, não digo cem por cento, mas praticamente todos os directores de turma, visto que não são para tal obrigados, indicam outras horas e fornecem inclusive o seu e-mail profissional e, em muitos casos, os e-mails particulares e, em muitos casos, o seu próprio número de telemóvel aos EE, de forma a permitir um contacto mais directo e atempado e com solução mais rápida dos problemas. Portanto, não tenho conhecimento de nenhum caso de director de turma em que tenha havido problemas sem solução. Da relação entre director de turma e EE, pelo menos, não me chegou nenhum caso às mãos. Agora, digamos que as relações, são relações profissionais com um nível de proxi-</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>midade e de resolução de problemas do tipo diferenciado consoante a turma e em função do contexto. (F 5-6)</i></p> <p><i>No princípio do ano, nós gestão, achámos que era importante fazer reuniões só com os representantes dos EE. Fizemos uma com os representantes do ensino básico e outra com os do ensino secundário. E essas reuniões foram muitíssimo importantes. Em primeiro lugar, porque, enquanto órgão de gestão, nós fornecemos um conjunto de informações. Eles próprios, que são representantes das suas turmas, nos forneceram outras informações e nos colocaram perguntas às quais nós prestámos esclarecimentos imediatos. No decorrer da própria reunião, os representantes dos EE comprometeram-se, ali em plenário, que iriam disseminar a informação via e-mail para todos os EE das respectivas turmas. E gerou-se uma dinâmica que levou a que posteriormente representantes de EE nos contactassem. Demos feedback daquilo que tinha sido comunicado. Portanto, esta estratégia é a primeira vez que é utilizada para estabelecer laços mais próximos com os pais. Porque nós temos os representantes de EE nas turmas, chegam-nos essas informações, via DT. Mas pensamos que ao falar directamente com os representantes, podemos, digamos estreitar laços, conhecermo-nos, portanto. Quando as pessoas se conhecem pessoalmente, acabam por criar outro tipo de ligação, porque é uma ligação mais próxima e directa, como se diz, olhos nos olhos e a comunicação funciona muito melhor, torna-se mais fluida e isso foi uma boa experiência que deve ser continuada. Digamos que os nossos contactos com os pais são através da Associação de Pais, através dos representantes dos EE, através das reuniões que temos com os representantes dos EE. Mas as duas reuniões dentro deste contexto foram o suficiente para despoletar outros mecanismos de comunicação e é através disto que os próprios pais se dirigem a nós. Portanto existem várias formas de articularmos com eles, claro que têm que ser melhoradas. (F p. 7)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p>[Essas reuniões permitiram] <i>A identificação de problemas e partilha de dificuldades e a reflexão conjunta de como resolver, como melhorar. [...] E isso foi importante. Porquê? Porque nós apresentamos os problemas à tutela, mas também à Associação de Pais e aos representantes dos EE. [...] Portanto, se todos estamos a trabalhar no mesmo objectivo, existe uma convergência de esforços e isso teve resultados práticos porque, a partir do segundo período, foi possível colocar mais funcionários a prestar serviços em zonas fundamentais como a reprografia, por exemplo, e isso ajudou, ou seja, teve resultados práticos. Claro que não se resolvem todos os problemas, mas também nos ajuda a procurar soluções. Uma forma também é procurar parcerias com outras instituições que nos facultem informação, conhecimento, prestação de serviços, visto que a escola, por si própria, não tem capacidade para resolver todos os problemas, nem tem que ter, porque o que se pretende e que se deseja e esse é o caminho que tem que ser percorrido, é o de abrir a escola à comunidade. (F p. 8)</i></p> <p><i>[...] e, um aspecto positivo, a realçar nesta escola, é que são muitos os EE que perguntam qual a legislação enquadradora. Eu indico. “Esta é a legislação.” E faculto essa informação. (F p. 9)</i></p> <p><i>Em termos de encarregados de educação não diria que é mais feminino ou masculino, uma vez vem o pai, outras a mãe. É capaz de estar equilibrado, já para não falar das muitas vezes que vêem pai e mãe. (F p. 10)</i></p> <p><i>São diversos [os pedidos mais frequentes dos pais]. No início do ano são imensos os requerimentos de renovação de matrícula de disciplinas em atraso. No resto são tudo situações muito pontuais, não existem nenhuma que sobressaia. (F p. 12)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>Não me lembro [de nenhum pedido mais bizarro feito pelos pais]. Normalmente são mais ou menos fundamentados, têm a ver com Encarregados de Educação até com a capacidade de exposição de escrita, de fundamentação. Não me lembro de nenhum, sinceramente. (F p. 12)</i></p> <p><i>Não [faço contactos com o Conselho Executivo]. Conheço e sou amiga de uma professora que já fez parte do Conselho Executivo. Neste momento, já não faz parte. Por isso não conheço as outras pessoas, mas enquanto ela pertencia, sabia tudo o que se passava aqui. (D p. 10)</i></p> <p><i>Os meus pais nunca participaram na minha vida escolar. Vinham à reunião, quando podiam vir, depois daquelas reuniões de notas. Vinham no final do período, convocados pelos directores de turma. O que os directores de turma nos diziam era que, na nossa altura, não apareciam quase pais nenhuns. Vêm mais pais às reuniões (D p. 14)</i></p> <p><i>No início do segundo período vêm cinco, seis pais a uma reunião do oitavo ano. Não é compreensível. A Directora de Turma da minha filha nunca teve mais do que 10 pais. Não me diga que não é falta de interesse, pois foi para casa uma folha a convocar: a dizer que na sala tal, no dia tal, vai haver reunião. (D p. 15)</i></p> <p><i>É essa a conclusão a que chego, pelo menos na escola primária. Nas reuniões do primeiro ciclo nós vemos os pais todos a questionar. Depois, no 2.º ciclo, já havia assim um desinteresse. Eu acho que os professores não marcam na pior hora. Acho que às 18 e 30, em geral, todos os pais podem ir. Às vezes chegam atrasados. Às vezes tem acontecido um pai chegar às 7 horas. Foi quando se despachou. Mas, depois, eu sei porque falámos disso. No horário que a professora tem para receber os pais também não vêm. (D p.15-16)</i></p>

Apêndice XXXV - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
3. Realização de contactos formais e/ou informais com os elementos da comunidade escolar	<p><i>Acho muito triste ver que os pais não participam na escola e temos exemplos disso todos os dias nas reuniões de turma. É triste ouvir dizer aos pais que não sabiam disto ou daquilo. (D p. 18)</i></p> <p><i>Na turma da “J” há, aqui, e no ciclo já havia... Alguns pais iam lá para assinar a folha, mas depois nunca sabiam nada do que se tinha passado com o filho, ao longo do período: por que o filho tinha tido aquela nota; por que o filho teve aquele mau comportamento; por que é que o filho saiu e foi mandado para a rua. O pai não sabia. Ora eu nunca iria saber se a minha filha tivesse ido para a rua? [...] Se o pai não assinou foi por que o aluno não deu o papel da professora. (D p. 14)</i></p>

Apêndice XXXVI - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
4. Dinamização de projectos e participação noutras iniciativas	<p><i>Não, aqui no liceu não. Apareci, sim, quando estavam em exposição uns trabalhos de Português, no corredor. Agora participar em palestras com encarregados de educação, sensibilização de pais, aqui no liceu, não. No ciclo fui convidada para questões de comportamento, que existiram lá. Convidaram alguns pais e eu fui uma das que falei. (D p. 9)</i></p> <p><i>Não! Não! (C p. 8)</i></p> <p><i>Não me recordo de ter participado [em actividades que tenham sido desenvolvidas no âmbito da escola]. Ah! Estive realmente presente numa palestra com a turma, como EE. Como eu trabalho na equipa da Biblioteca, soube que eles iam à palestra. Fui lá - uma palestra sobre Darwin. (C p. 11)</i></p> <p><i>A escola primária dela... [...] e aquela escola de “Altair” estava muito mal. Mas, depois, a associação de pais, eu e o meu marido botamos mão à obra e começamos a trabalhar para a escola, em especial com a professora dela e, realmente, conseguimos muitas coisas para a escola. Teve o primeiro computador, conseguimos um computador para a escola. Trouxemos sacas de cimento, preparei móveis, pinte, decorei móveis, fiz placa. A placa que lá está fui eu que fiz. Nós íamos pedindo, algumas coisas que eram obrigação da câmara. Eles não estavam nem aí. Eu estava todos os dias de manhã na câmara, estava atrás do vereador. Ele fugia e eu ia atrás dele. Ele estava no gabinete e dizia que não estava e eu dizia: - “Eu espero.” Quando ele via que não me vencia, vinha, dizia você quer fazer isto e isto... Tinham uma casa de banho toda quebrada, era para todas as crianças e funcionários. A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era</i></p>

Apêndice XXXVI - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
4. Dinamização de projectos e participação noutras iniciativas	<p><i>a responsável da escola da época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia, foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças, vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola. Mas nem todas as escolas estão abertas para receber os pais. É uma coisa que não consigo compreender, como as escolas se fecham. Nós entrámos naquela escola por que a professora deixou que nós entrássemos. Enquanto ela esteve lá, nós colaborámos. (E p. 3)</i></p> <p><i>Nós tentámos de tudo. [...] mas aquilo é impossível. Quando não existe boa disposição dentro da escola, os de fora vão apanhar. A boa disposição e a colaboração têm que partir da escola, do seu Conselho Directivo. (E p. 3)</i></p> <p><i>Uma das coisas boas que eu fiz lá... [...] O que eu criei lá foi uma série de clubezinhos. E na hora que os miúdos não tinham aula, iam para esses clubes porque assim acabavam por não ir para a rua, porque, as crianças daquela escola, por mais que nós falássemos nunca ninguém tomou alguma providência. (E p. 4)</i></p> <p><i>Fiz duas [palestras]. Surgiu de uma reunião de encontro de pais. Eu me ofereci para colaborar naquilo que pudesse com a Escola, com a Câmara. Não me importo nada. (E p. 8)</i></p> <p><i>Apresentei sim. Um workshop de cerâmica, aberto para alunos e professores, mas não se concretizou. O que eu penso é que a escola... As pessoas estão tão loucas com a história das burocracias que não sobra tempo para as crianças, não sobra tempo para ninguém, não sobra tempo para nada. (E p. 9)</i></p>

Apêndice XXXVI - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
4. Dinamização de projectos e participação noutras iniciativas	<p><i>Nós temos um projecto inovador que é para o triénio: na plataforma da escola, colocar um acesso mais direccionado aos pais. [...] O que nós pais/associação queríamos era criar um sistema de comunicação para encarregados de educação, na plataforma da escola, mas que ainda não existe. (A p. 8)</i></p> <p><i>Sim, claro. Ajudaram a desbloquear determinadas situações, comparticipação numa ou outra obra, em que precisámos de ajuda financeira. Portanto, eles também ajudam, por exemplo, na construção do telheiro da entrada do portão dos alunos, só para dar um exemplo. Na medida do possível, eles disponibilizam-se. (F p. 4)</i></p> <p><i>Estes (os EE) também fizeram chegar a sua voz junto do Ministério. (F p. 8)</i></p> <p><i>Portanto, desde trazer pessoas de fora que vêm fazer conferências, colóquios com os nossos alunos, ajudar a resolver problemas pontuais até pequenas obras e reparações, fornecer-nos contactos, enfim, agilizar, fazer chegar a sua própria voz ao ME para nos ajudar a resolver problemas, tudo isto são mais-valias para a escola. (F p. 8)</i></p> <p><i>[...] dinamizam colóquios, dentro das suas áreas profissionais, onde vêm dar testemunhos daquilo que é, por exemplo, a vida do assistente social, aquilo que é a vida de um médico, a experiência de um político, questões sobre temática ambiental, desenvolvimento sustentável, pessoas ligadas à economia, ou seja, pessoas dos mais diversos enquadramentos profissionais geraram, por diversas iniciativas, diferentes acções, colóquios, em que foram os pais que vieram cá e vieram falar sobre a sua experiência profissional, nomeadamente ao nível do 12.º ano. (F p. 17)</i></p>

Apêndice XXXVI - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
4. Dinamização de projectos e participação noutras iniciativas	<p><i>Entre pais e alunos de um determinado ano, tipo fórum, onde se discutiriam os problemas dos alunos, formas de contornar e resolver esses problemas. Isso seria uma forma de chamar mais pais. Gostava de tentar. (D p. 17)</i></p>

Apêndice XXXVII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
5. Recurso a explicadores e/ou outro tipo de apoio profissional	<p><i>O “H” está a ter apoio por fora e nós tentamos que ele consiga ultrapassar isso, em termos de exigência. (B p. 6)</i></p> <p><i>[...] o “H” tem tido alguns apoios, algumas explicações. (B p. 16)</i></p> <p><i>Não, nunca foi preciso [contactos com o orientador escolar, psicólogo ou outros]. (D p. 10)</i></p> <p><i>Tem explicações. Tem piano em casa. [...] Sim um grande investimento. (C p. 8)</i></p> <p><i>Não teve nenhuma orientação escolar. Penso que chegou a fazer os psicotécnicos, na disciplina de Formação Cívica quando andava em “Mérida”. Não me recordo dos resultados, nem os tive em grande consideração. (C p. 9)</i></p> <p><i>Embora o meu marido tenha estudado ciências até ao décimo primeiro ano já não se lembra de muita coisa, de forma que para a parte científica temos a ajuda de outras pessoas – explicadores. (C p. 11)</i></p> <p><i>Tem [explicações], desde o nono ano, nas áreas da Matemática e Físico-química. (C p. 11)</i></p> <p><i>Não acredito muito nessas coisas [de psicólogos e orientadores escolares]. Passa pela família [a resolução dos problemas]. (E p. 9)</i></p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p>(...) <i>Há que dar tempo. Há que deixar que eles dêem o salto, façam clique. Cada um é como cada qual. Procuro com a mãe ajudar no que podemos, dar espaço para eles viverem e fazerem as suas asneiradas e perceberem que há coisas que podem ou não devem fazer, mas isso tem que ser um percurso também deles. Portanto, não há uma intromissão. Existe sim um certo distanciamento. Existe um apoio sempre que é necessária qualquer coisa da nossa parte.</i> (B p. 3)</p> <p><i>Agora uma coisa que eu noto hoje, se calhar, e que teve alguma influência, digamos para justificar a proximidade das notas até ao nono ano. O outro, o “G”, ajudava e eles trabalhavam muito em conjunto. O “G” ajudava muito o “H”. Eu digo isto porque, hoje, eles estão mais autónomos, mas mesmo assim, naqueles disciplinas em que o “H” tem dificuldade, como a Filosofia e o Português, o “G” ajuda o irmão.</i> (B p. 4)</p> <p><i>Disse-lhe tanta vez, etc. (...) Mas não podemos obrigar.</i> (B p. 4)</p> <p><i>Agora estar ali numa de protecção familiar e não dar espaço para eles crescerem?! Esses são problemas das elites que gostam - também tem vantagens - de assegurar mais facilmente o futuro profissional, mas não me vejo nessa situação. Não posso deixar de os deixar andar ao ritmo deles e nós vamos ter que estar pertinho para os apoiar, encorajar e, sempre que pudermos, dar o nosso apoio para o que é necessário.</i> (B p. 11)</p> <p><i>Fomos a Aveiro à bênção das fitas. Sentimos uma satisfação muito grande.</i> (B p. 11)</p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categorias	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p><i>Conversando, na base do diálogo. Tenho receio de ao estarmos a dizer eu ou a mãe... Vamos falando. Prefiro que eles ajam, conversem com os colegas, outras pessoas. Não vou impor, mas estamos sempre, em qualquer momento, a conversar sobre as situações. (B p. 13)</i></p> <p><i>Neste momento já não dou explicações, nem vou ver o caderno, mas já cheguei a fazê-lo. Isso tem a ver com o ser professor - defeito de formação. Até ao ano passado, ainda o fiz, em algumas disciplinas, tais como, Filosofia, as disciplinas novas que tinham. Uns e outros, eu comecei por os ajudar, mas agora já não - quem fazia este trabalho era eu. (B p. 13)</i></p> <p><i>Eles pediam. Em relação à Geografia era a mãe que ajudava. Noutras áreas, noutras disciplinas ajudávamos. Mas isso foi desaparecendo. Eles pediam, mas deixaram de pedir com o tempo. Sinto que eles são autónomos para fazer o seu trabalho. Não preciso de ir ver. Às vezes pergunto qualquer coisa: - “Como é que isso vai?” Mas já não interfiro. (B p. 14)</i></p> <p><i>Nós, quando soubemos em casa, fomos buscá-lo, mais dois jovens à esquadra. Mas ele passou por esta situação, percebeu o que fez. Não estou nada arrependido de ter tido outro tipo de procedimento. Depois foi ele que pagou com dinheiro do seu próprio bolso a multa que o Conselho Executivo aplicou. Ele pagou trinta euros. (B p. 15)</i></p> <p><i>Nós procurámos adaptarmo-nos aos problemas deles, às dificuldades deles, às maneiras de ser deles. É preciso ter muita paciência e, pronto, existem sempre momentos difíceis, mas, pronto, no momento em que fez o clique, pronto. (B p. 16)</i></p> <p><i>Além do trabalho dele, temos apoiado e continuamos a apoiar. De facto, temos inteira confiança nele, na gestão do dinheiro e na gestão da vida pessoal dele.</i></p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p><i>Em relação aos dois mais novos, as coisas foram definidas há algum tempo. Temos dado a ajuda que eles precisam e, ao mesmo tempo, esse apoio. Mas ao longo do tempo esse apoio será menos activo em termos de conhecimentos, podendo ser mais activo noutros - não deixar que os laços afectivos se deteriore, mostrar apoio e confiança. Esses aspectos fazem a diferença em vários aspectos: sair ao fim de semana - já querem ir lá para baixo entre outras coisas dessas. Vamos gerindo essas coisas assim: - “Não pode ser até muito tarde, estás a ver como é que é.” (B p. 16)</i></p> <p><i>A minha filha está inserida neste grupo [de escuteiros], mas existe uma relação de chefe/elemento. (D p. 1)</i></p> <p><i>Normalmente. Sempre acompanhei a minha filha. Tenho tido uma participação activa. (D p. 8)</i></p> <p><i>Sim. Aliás, a primeira coisa que ela faz quando entra no carro é contar-me o que se passou na escola. Ela diz-me o que aconteceu por lá. Quase todos os trabalhos de casa são assinados. Alguns professores têm uma ficha onde semanalmente ou de quinze em quinze dias escrevem lá muito bom ou bom por terem feito os trabalhos de casa e os pais têm que assinar. Fazem isso os professores de Matemática e Português. A de História vai implementar para o próximo ano. Mas o que acontece é que ela, quando chega a casa vai logo fazer os trabalhos de casa. Depois eu tenho que assinar esses documentos e os testes. Dá-mos para eu assinar, inclusive visitas de estudo. Tudo o que é para assinar, chegamos a casa e ela mete-me logo lá em cima. A professora de Português manda uma série de coisas pelo portal da escola. Pelo menos quatro ou cinco professores utilizam a plataforma, raro é o dia em que a professora de Português não coloca um texto para ler com perguntas de interpretação. (D p. 9)</i></p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p>[No 1.º Ciclo] <i>ia buscá-la à hora de almoço para almoçar ali pertinho.</i> (D p. 11)</p> <p><i>Eu sempre abri a mala da minha filha. Ela não tem que me esconder nada que está lá dentro. Agora não, por que ela agraça no caderno ou cola ou, então, dá-me, mas, na escola primária, eu é que abria todos os dias a mala.</i> (D p. 14)</p> <p><i>[...] mas acompanham menos os filhos.</i> (D p. 14)</p> <p><i>Acho muito triste ver que os pais não participam na escola e temos exemplos disso todos os dias nas reuniões de turma. É triste ouvir dizer aos pais que não sabiam disto ou daquilo.</i> (D p. 18)</p> <p><i>Eu também venho [cheia de stress do trabalho], mas como a tenho, tenho que ajudar.</i> (D p. 18)</p> <p><i>Eu tentei acompanhar o percurso delas, sobretudo em casa: saber quais as dificuldades delas, por vezes, dar alguns esclarecimentos sobre matérias que eu conheço.</i> (C p. 8)</p> <p><i>Os familiares estão muito interessados, por exemplo, a minha mãe está sempre interessada nos resultados escolares das netas, etc.</i> (C p. 10)</p> <p><i>Depois o resto do acompanhamento que faço é em casa.</i> (C p. 11)</p> <p><i>Sim, fazemos, dentro daquilo que nos é possível. Tanto eu como o pai acompanhamos dentro daquelas áreas que nós compreendemos - nós somos os dois de humanidades. [...] E para a parte de humanísticas, somos nós dois que ajudamos.</i> (C p. 11)</p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p><i>[...] resido aqui em “Polar” para poder acompanhar a minha filha. Assim, trago sempre a minha filha à escola. Nem todas as pessoas podem ter esse privilégio. (E p. 1)</i></p> <p><i>Incentivar e estar em todos os momentos que eles necessitarem. Não fazer como alguns pais fazem - substituir-se aos filhos em algumas tarefas. Mas não é o que se deve fazer - é que se responsabilizem-se pelos seus actos, pela sua vida, pelas suas tarefas... A minha filha, desde miúda, sempre estudou sozinha. Não precisou que eu estivesse ao lado dela. Mas, estar ao lado dela, não é fazer por ela. (E p. 2)</i></p> <p><i>Eu, com a minha, ia sempre buscar, andava sempre de olho. (E p. 4)</i></p> <p><i>[...] por que eu quero que ela me conte tudo o que se passa na escola. Depois eu faço o meu filtro. Não fiz nada. Nunca a ajudei em nada. Ela faz tudo sozinha. Nem nunca vou ver se está bem, nem nada. (E p. 8)</i></p> <p><i>Muita conversa com os filhos. [...] O aluno reclama, ou porque queria um pouco mais de nota... Mas, não estudou e agora tem que se justificar em casa e agora o professor é mau. (E p. 9)</i></p> <p><i>Agora, no fim-de-semana, na sexta-feira, não podia sair de noite. Agora já pode sair com os amigos, já tem 18, até à meia-noite. Pode chegar mais tarde. São regras, tem que ser. (E p. 12)</i></p> <p><i>O que eu faço com ela também já fiz com a minha filha mais velha, que está na faculdade, e que acompanhei sempre, sem ser uma mãe demasiado absorvente. Eu intervenho quando acho que tenho que o fazer, mas não procuro influenciar demasiado o percurso delas. Procuro acompanhá-las. (A p. 1)</i></p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p><i>[...] é a avó, que acompanha a neta ao almoço. (A p. 2)</i></p> <p><i>Umás vezes vai a pé, outras vezes, se estiver de carro, [a avó] leva-a [à escola] (A p. 3)</i></p> <p><i>Às vezes acompanho. Ela pede-me para corrigir qualquer coisa nos PowerPoint's, lá para os trabalhos. Por que a mais nova é mais autónoma, não sinto necessidade. (A p. 8)</i></p> <p><i>Agora, ao fim de semana, quando está a estudar para os testes, ela pede para fazer perguntas. Faço perguntas, corrijo, nomeadamente a História - disciplina essa a que pede muita ajuda - e Geografia. (A p. 8)</i></p> <p><i>Tenho uma preocupação constante e sei sempre quando ela tem testes. Pergunto como as coisas estão a correr. Pergunto pelos trabalhos de casa, claro que sim. Já perdi o hábito de ver os cadernos dela. Neste momento ela faz uma boa agenda dos testes dela. Pergunto como é que estão a correr as coisas, ou seja, acompanho, mas não ando muito preocupada. (A p. 11)</i></p> <p><i>Não só não tinha conhecimentos que pudessem ajudar, mas, por outro lado, em termos de pedagogias também era coisa que não o preocupava. (B p. 12)</i></p> <p><i>[...] mas, chegava a casa e a seguir ao jantar, ela era capaz de se sentar ao pé de mim e do meu irmão ou íamos para a sala os dois fazer o trabalho de casa. E a minha mãe estava ali sempre a meter o nariz. - "Está tudo bem!" O que é preciso?" A minha mãe fazia, o meu pai nem tanto. Hoje eu não vejo isso, em algumas casas. Vão lá para o quarto, estão sozinhos e isolados, depois dizem: - "Mãe! Olha! Já acabei os trabalhos de casa." Depois daquilo que ouço nas reuniões de pais... Diz uma mãe: - "Ai! Não tinha conhecimento disso!" Não perguntou se o filho não leu. (D p.15)</i></p>

Apêndice XXXVIII - Dimensão III – Estratégias dos Encarregados de Educação

Categoria	Unidades de sentido
6. Acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos	<p><i>A esse nível [acompanhamento dos educandos] acho [que houve uma evolução negativa]. (D p. 15)</i></p> <p><i>Mas tento, ao máximo, ir ao quarto dela ver se está tudo bem. (D p. 14)</i></p> <p><i>É como eu digo aos meus meninos, nos escuteiros: - “Mando uma carta a dizer que vai haver uma reunião tal, no dia tal, que vamos ter um acampamento.” E a nossa circular vai sempre, cá em baixo, com a tirinha destacável, como vocês têm. E eu quero aquilo assinado. Muitos não sabem por que os filhos com 10 ou 11 anos chegam a casa e a mochilinha que levam com o lanche fica pendurada até ao próximo sábado seguinte quando vão outra vez para os escuteiros. Qualquer recomendação que vai na mala, nunca se sabe. (D p.14)</i></p> <p><i>Nós temos aqui, por exemplo... Nós temos aqui crianças que faltam às aulas porque vão para a Serra Nevada e os pais estão perfeitamente dentro da situação. E a situação é gerada até pelos próprios pais. Isso também não é bom porque que leva a uma certa desresponsabilização do aluno perante o processo de ensino aprendizagem. Mas isso é o reverso da medalha, digamos assim. Não temos alunos com muitas dificuldades económicas, mas temos alunos que acabam por repercutir um pouco um certo posicionamento confortável especial que têm, o que, às vezes, acaba por influenciar também negativamente os estudos [...] (C p. 4)</i></p>

Apêndice XXXIX – Síntese de categorias e subcategorias

I – A Caracterização

Esta dimensão abrange as características pessoais e sociais dos sujeitos objectos da investigação e dos seus contextos residenciais e profissionais.

Uma vez que a presente investigação parte de uma perspectiva estratégica das organizações, centrando a sua atenção nas representações e estratégias dos actores, importa, em primeiro lugar, revelar quem são os sujeitos da investigação. Assim, começaremos por desvendar as suas características pessoais e sociais e os contextos residenciais e profissionais onde actuam. Considerando que os actores não actuam de forma isolada, estando inseridos em sistemas e subsistemas de dimensões variadas, também focaremos alguns aspectos dos respectivos agregados familiares.

1. A caracterização pessoal e social dos sujeitos e dos agregados familiares

Antes de iniciar a caracterização propriamente dita, impõe-se que se efectue uma abordagem prévia à proximidade/familiaridade existente entre o investigador e os sujeitos da investigação.

À data em que começamos a investigação apenas tínhamos tido um relacionamento muito próximo com a Senhora Faria, elemento de um órgão de direcção e administração da escola “Toledo”. O facto de sermos colegas na mesma escola há cerca de 10 anos, possibilitou a existência de relações formais e informais com esse sujeito e um grande conhecimento do outro.

Os demais sujeitos foram-nos indicados pelos directores de turma. Só durante a selecção dos mesmos e a pré-entrevista é que pudemos conhecê-los um pouco melhor. Relativamente a dois desses sujeitos, apenas tinha existido contacto visual prévio no espaço escolar.

Os dados recolhidos permitem-nos concluir que os sujeitos pertencem à classe média, vivem em agregados familiares nucleares e estruturados, constituídos basicamente pelo marido/esposa e o/os filho/os do casal (à excepção daqueles que já se tinham tornado

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

economicamente independentes dos pais). A Senhora Dias e o Senhor Brandão têm, respectivamente, uma filha e três filhos. Os restantes sujeitos têm dois descendentes.

À excepção da Senhora Eanes, natural do Brasil e casada com um cidadão português, todos os entrevistados são portugueses de origem.

No campo profissional, para além do elemento do órgão de direcção, administração e gestão da escola não agrupada, dois dos pais são também docentes experientes do ensino secundário público. A Senhora Chaves, casada com outro professor, lecciona nesta Escola. O único entrevistado do sexo masculino, o Senhor Brandão, juntamente com a esposa, são professores do quadro de nomeação definitiva da escola secundária com 3.º Ciclo mais próxima, a Escola “Huelva”. No currículo do Senhor Brandão sobressai o facto de ter leccionado na Escola “Toledo” e de aí ter desempenhado funções de direcção e gestão durante três anos e um ano, respectivamente. A partir de vários indícios pareceu-nos ser o entrevistado proveniente de um estrato social mais baixo. Os pais *«tinham pouca instrução»* e *«a sua preocupação era mesmo monetária»* (B p. 12). Além disso, pode-se inferir que parte dos estudos do Senhor Brandão foi custeada pelo próprio: depois da tropa começou a trabalhar e a estudar (B p. 13).

A Senhora Eanes encontrava-se desempregada à época, mas revelou ter experiência profissional no ensino - leccionou na Escola Básica de “Rigel”. Durante as férias de verão, em “Altair”, desenvolve um projecto de ocupação de tempos livres com as crianças – uma oficina de artes. O marido já participou em associações de pais e encarregados de educação.

A Senhora Dias desempenha funções na área de *“estatística e movimentação de mercadorias”* no Porto de “Polar” e “Canopus”. Gosta de *«contar navios»* e, durante o seu tempo de lazer, chefia um agrupamento de escuteiros, os exploradores, do qual faz parte a sua educanda. Contactar com os jovens e a vida ao ar livre são as suas grandes paixões. O marido, depois *«uma má experiência como professor, em 1987, na Secundária “Salamanca”, [...] arranhou outro emprego e nunca mais quis ser professor na vida»*.

A Senhora Amável sempre teve *«uma vida muito ocupada»*, sendo *«gestora numa unidade privada de saúde»*. Apesar disso, tem arranjado tempo para participar na Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola “Toledo”, fazendo parte dos

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

órgãos sociais da mesma. É considerada por alguns directores de turma da escola como um dos elementos mais dinâmicos e esclarecidos da Associação.

A Senhora Faria, além de ser uma professora com larga experiência e actual elemento de um órgão de direcção, administração e gestão da escola, desempenhou anteriormente diversos cargos de gestão e de coordenação pedagógica nas escolas por onde passou. Durante os anos em que trabalhámos em conjunto, pudemos constatar o brio que colocava no seu trabalho e a admiração e respeito que granjeava de pares e alunos. É tida como uma pessoa muito humana, ponderada, reflexiva e inteligente.

À excepção da Senhora Dias, que tendo frequentado o curso de Direito e o de *«Geografia, Planeamento e Transportes até ao 3.º e 4.º ano, respectivamente, sem ter concluído nenhum dos dois»*, todos os entrevistados são licenciados. A Senhora Chaves tem o grau de mestre e encontra-se a efectuar a realizar um trabalho de investigação conducente à obtenção do grau de doutoramento. Embora não tenha sido focado na entrevista, a Senhora Eanes tem um currículo académico bastante diversificado ao nível das artes, tendo prosseguido estudos após a conclusão da licenciatura. A sua área de especialização está relacionada com o restauro de esculturas.

2. A caracterização dos contextos residenciais e profissionais dos sujeitos e das famílias

À excepção da Senhora Dias, que mora em “Vega” *«há 16 anos»* (D p. 1), e da Senhora Eanes que reside em “Polar” durante as épocas escolares por motivo de escolha de escola e que, por conseguinte, optou por uma residência em frente à escola, os restantes Encarregados de Educação, embora vivam perto da Escola, a sua área de residência não é servida pela Escola frequentada pelos seus educandos.

A Senhora Dias trabalha em “Polar” e os pais e amigos residem nesta cidade, portanto, boa parte da sua vida desenvolve-se neste cenário. A cidade onde reside, “Vega”, está integrada na Área Metropolitana de Lisboa. Nos últimos anos, devia à construção de novos acessos à capital, a cidade registou um amplo crescimento habitacional.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A profissão do marido da Senhora Eanes, engenheiro agrário, levou a família a fixar o seu domicílio numa zona predominante rural. Segundo a página Web da freguesia “Altair”, esta tem pouco mais de 1300 habitantes, predominando os elementos do sexo masculino. Entre as actividades mais importantes da região destaca-se a agricultura, a pesca e o turismo. Neste caso, a vida escolar da filha afectou significativamente a sua vida familiar, obrigando-a a ter uma segunda habitação em “Polar” para poder acompanhar o percurso escolar da sua educanda. Efectivamente a distância entre “Polar” e “Altair” é bastante significativa, não havendo uma boa rede de transportes entre a casa de morada de família e a escola.

Assim, quando não está com a filha em “Polar”, a Senhora Eanes vive com o marido em “Altair”. Embora houvesse a possibilidade da sua educanda poder ter continuado os seus estudos em “Rigel”, considerou que a proximidade a essa escola não era maior uma vez que implicava duas horas de deslocação diárias. Além disso, referiu que na zona de “Rigel” *«a maioria das crianças são de um meio social muito baixa»* (E p. 5) e *«existe um insucesso muito grande»*.

O Senhor Brandão teve a oportunidade de residir anteriormente com a família numa grande cidade – Lisboa – e comparando essa experiência com a sua vivência em “Polar”, considera que nesta cidade existem mais carências e que os alunos que aqui vivem não conseguem atingir os mesmos resultados dos lisboetas. Além disso, considera que o ensino público em “Polar” ainda tem *«uma expressão interessante»* (B p. 9).

Concluindo, à excepção da família Eanes que se desdobra em duas vivências distintas: meio rural e meio urbano, os restantes sujeitos passam a maior parte do seu tempo em “Polar” por motivos de residência ou de trabalho. Dos entrevistados apenas a Senhora Dias não reside na cidade de “Polar”. Assim, a maioria dos sujeitos não perde tempo em deslocações de casa para o emprego e vice-versa.

II – As representações dos sujeitos

Uma vez caracterizados os sujeitos e o seu contexto residencial e profissional, prosseguimos com a análise das suas representações relativamente a cinco temáticas distintas, mas ao mesmo tempo profundamente relacionadas. Neste estudo procurámos conhecer as representações dos sujeitos sobre: a educação e o ensino numa perspectiva geral; a escola; a experiência enquanto alunos; o desempenho do papel de Encarregado de Educação e os educandos.

1. As representações dos sujeitos sobre a educação e o ensino

As percepções genéricas dos sujeitos sobre a educação e o ensino foram dissecadas nas três categorias seguintes, que passaremos a abordar: importância da educação, educação de qualidade e problemas da educação e do ensino.

1.1. A importância da educação

Estes pais revelaram-se bastante cientes da importância que a educação assume na sociedade contemporânea. Assim, para além de assumirem a realização de um grande investimento financeiro da família na educação formal dos seus educandos, parecem dispostos a todo o tipo de sacrifícios pessoais para garantir de forma eficaz o acompanhamento do seu percurso escolar. Podemos pois considerar que estas famílias estão bastantes conscientes do seu papel primordial de agentes de socialização e da importância da escola na formação e preparação dos jovens para a vida activa.

1.2. A educação de qualidade

Segundo o ponto de vista do Senhor Brandão, educação de qualidade é aquela que *«tem uma vertente de aprendizagem escolar»* (B p. 10), mas que ao mesmo tempo permite a integração social do indivíduo. Uma educação de qualidade é aquela que permite a

estabilidade do indivíduo, que faz com ele se sinta *«bem afectivamente em casa e na escola»* (B p. 10). Só assim os jovens poderão aprender *«a ultrapassar os obstáculos»* da vida (B p. 10).

A Senhora Dias considera que uma educação de qualidade é aquela que têm tentado transmitir à sua educanda – uma educação para as atitudes e valores. Contudo, considera importante para o futuro da sua educanda a prática de actividades de ocupação de tempos livres, escutismo, leitura de jornais e livros, visionamento de cinema e a educação formal e informal proporcionada pela escola.

De acordo com a perspectiva da Encarregada de Educação Chaves, uma educação de qualidade é aquela que deve ser prestada pela escola, por intermédio de um corpo docente qualificado, através da transmissão de conhecimentos e valores e do desenvolvimento de competências. *«Mas, a educação passa também pela família»* (C p. 6), pela sociedade no seu todo, pois *«educação é uma coisa muito vasta: quantos mais conhecimentos a criança tiver, quanto mais diversas forem as experiências da criança, mais apta ela vai construir o futuro»* (C p. 6). Embora sem concretizar o que entende por uma educação de qualidade, esta entrevistada está ciente da complexificação do conceito de educação e realça a importância das várias vertentes da educação: educação formal e educação não formal e dentro desta aborda questões respeitantes à educação cívica e comunitária e à educação para a mudança. É importante recordar que esta entrevistada, sendo professora, conhece bastante bem esta realidade.

A Senhora Eanes também enfatiza a importância da educação para as atitudes e valores. Educação de qualidade é *«ter regras e limites. Chega!»* (E p. 6) Mas, mais adiante acrescenta que *«o essencial é dar formação às crianças, é dar uma direcção e um rumo à sua vida»* (E p. 14).

A Senhora Amável, sempre muito crítica em relação às condições das escolas públicas, considera que aquilo que procurou no ensino e na educação só conseguiu encontrar no privado. No entanto, tem a expectativa de que a educação formal e informal realizada na escola frequentada seja efectivamente uma boa educação.

Do acima exposto sobressai a ideia que estes pais consideraram a educação numa perspectiva abrangente, preocupando-se com a formação integral dos seus educandos e não apenas com a qualidade das suas aprendizagens curriculares. Em quatro das cinco

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

entrevistas efectuadas aos Encarregados de Educação, está implícita a ideia de que uma Educação de qualidade deve permitir “*ultrapassar os obstáculos da vida*”, “*construir o futuro*”, “*alcançar os objectivos*”, “*dar uma direcção e um rumo à sua vida*”. Poder-se-á, assim, inferir que uma boa educação deve estar ao serviço do sucesso profissional e da realização pessoal dos educandos.

1.3. Os problemas da educação e do ensino

O Senhor Brandão mostrou-se particularmente preocupado com as perturbações existentes nas escolas decorrentes do processo de avaliação do desempenho docente e com o estrangulamento do ensino público, que, de acordo com sua opinião, está a ser progressivamente substituído pelo ensino privado. Além disso, apontou como problemática as atitudes e comportamentos de muitos pais em relação aos seus educandos e à escola. Segundo o mesmo,

«existem comportamentos de pais que levam a situações muito esquisitas e que vão perturbar no futuro. Não deixam as pessoas crescer, intrometem-se em tudo, procuram decidir tudo. Nas situações mais diversas encontramos crianças atrofiadas porque os pais protegem sempre e desculpam sempre os filhos, mesmo até em pais-professores se verificam comportamentos estranhos. O querer condicionar, querer, de uma forma exagerada, interferir para que algo possa acontecer. Isso são coisas que não podem, de maneira nenhuma, fazer bem. Não precisa de se esforçar, não precisa de se sacrificar para obter algo. Eles agora têm muita coisa de mão beijada, obviamente não estamos a formar bons jovens, adultos de amanhã.» (B p. 17-18)

Na sua opinião existe um excesso de protecção e de facilitismo dos pais em relação aos filhos e um certo daltonismo, afastamento e incompreensão relativamente aos problemas dos educandos e da juventude em geral.

Para a Senhora Dias, que desempenha regularmente o cargo de Representante de Encarregados de Educação das turmas da sua educanda e contacta regularmente com jovens escuteiros e suas famílias, um dos grandes problemas dos dias de hoje é a falta de acompanhamento dos pais ao estudo e às actividades dos educandos.

Já a Encarregada de Educação Chaves considera que a indisciplina é um problema crescente e comum a todas as escolas. No seu entender, a indisciplina é um problema

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

social e geral, cuja *«origem próxima está em casa»*, no *«desequilíbrio familiar»*, o que dificulta a sua resolução. Considera, ainda, que *«acaba por haver uma tolerância relativamente a esses problemas dentro do espaço da sala de aula»* (C p. 3).

A indisciplina também é encarada pela Senhora Eanes como um grave problema social que transcende as escolas, os professores, os pais e as famílias. Outro dos problemas que, segundo o seu ponto de vista, se coloca aos pais e às escolas é garantir a segurança e o acompanhamento das crianças, principalmente das mais jovens, desde que saem de casa para a escola até que entram. Além disso, considera que *«deveria existir uma mudança profunda nos programas»* (E p. 14). Na sua opinião, seguimos um modelo tradicional - o modelo francês - que já revelou ter falhado. Mencionou, ainda, como um problema comum a *«noventa por cento das escolas portuguesas»* o facto de não se abrirem aos pais (E p. 5).

O insuficiente acompanhamento das crianças no ensino público, a necessidade de proceder a alterações curriculares no 3.º Ciclo e a falta de abertura das escolas aos pais são também enfatizados pela Senhora Amável. A propósito deste último problema referiu: *«não há espaços/tempos para os pais poderem vir... Há um portão fechado para os pais»* (A p. 11). Relativamente ao currículo e horário dos alunos do 3.º ciclo do Ensino Básico, essa Encarregada de Educação considerou excessivo o número de disciplinas e as matérias leccionadas, bem como o número de horas de aula semanal. Embora revele ter percebido as intenções subjacentes ao alargamento dos tempos lectivos para 90 minutos, acha que essa duração de aula provoca grande saturação e cansaço nos jovens. Uma das principais queixas relativamente às escolas públicas relaciona-se com a falta de qualidade dos equipamentos que conhece.

Embora todos os pais entrevistados correspondam ao perfil definido para este trabalho de investigação, dos cinco, as Encarregadas de Educação Eanes e Amável pareceram-nos, efectivamente, as mais dinâmicas e as mais desejosas de ajudar a resolver os problemas da comunidade escolar. Por conseguinte, parece-nos de certa forma natural que também tenham sido elas a sentir mais claramente as condicionantes impostas pelos estabelecimentos de ensino à participação dos pais.

2. As representações dos sujeitos sobre a escola

Quanto às representações dos sujeitos sobre a escola, enquadrámos as percepções dos mesmos em oito subcategorias: importância da escola, boa escola, atractividade da escola “Toledo”, fraquezas da Escola “Toledo”, atractividade de outras escolas públicas, fraquezas de outras escolas públicas, atractividade das escolas privadas e fraquezas das escolas privadas.

2.1. A importância da escola

O Senhor Brandão vê as escolas, sobretudo as escolas públicas, com entidades capazes de *«proporcionar aprendizagens de qualidade aos alunos»*.

Para a Encarregada de Educação Dias, a escola é

«um complemento à educação que os filhos trazem de casa. [...] É o segundo factor mais importante na educação de um jovem. Principalmente a educação começa em casa. A escola complementa, é uma plataforma que leva, depois, a que eles tenham que saber aproveitar.» (D p. 4-5)

A Senhora Chaves também partilha deste ponto de vista, considerando, ainda, que a qualidade do ensino/aprendizagem da escola *«é determinante no percurso do aluno, na qualidade desse percurso, na qualidade desses sonhos [...]»* (C p. 6)

A Senhora Eanes vê a escola como uma extensão da própria casa: *«Eu acho que a escola é a nossa casa.»* (E p. 8) Nessa medida, o professor é encarado como um *«substituto do pai e da mãe»*, como *«um amigo»*. Para esta Encarregada de Educação a

«função da escola é orientá-los para terem um percurso profissional. Em primeiro lugar, ser um cidadão. E orientando para cidadão, está orientando para a escolha de um percurso, que é isso que o Estado propõe.» (E p. 14)

Assim, de acordo com estes dois últimos Encarregados de Educação, a Escola tem um papel determinante na orientação e concretização do percurso profissional dos indivíduos.

2.2. A boa escola

À excepção da Senhora Chaves, todos os Encarregados de Educação consideram que um dos requisitos de uma boa escola é a existência de um salutar relacionamento entre os membros da comunidade escolar, em especial entre alunos/alunos e alunos professores. Assim, um agradável clima organizacional parece ser um aspecto bastante valorizado por quase todos os sujeitos.

Quatro dos Encarregados de Educação referem expressamente como atributo de uma boa escola a existência de um corpo docente competente. Um desses Encarregados de Educação, A Senhora Chaves considerou também importante haver pessoal não docente qualificado.

Os requisitos qualidade dos equipamentos e dos alunos foram também salientados pelas Senhoras Dias e Amável. A propósito da qualidade dos alunos, esta última refere o seguinte: *«Ninguém gosta que os filhos andem com gente que não interessa, é sempre bom estar rodeada de pessoas boas.»* (A p. 5)

A partir do discurso do Senhor Brandão ficamos com a ideia de que uma boa escola é aquela em que existe exigência relativamente às aprendizagens de conteúdos programáticos e se privilegia as atitudes e valores de respeito para com o outro.

Também a Senhora Eanes valoriza estes dois aspectos do ensino/aprendizagem proporcionados pelas instituições educativas. Para ela, uma boa escola é *«onde os nossos filhos possam aprender regras e limites e a ter uma boa base de conhecimentos gerais e onde a gente sinta que naquela escola existe respeito mútuo, da criança para os adultos, bem como o contrário»* (E p. 6)

2.3. A atractividade da escola “Toledo”

A escola frequentada pelos educandos destes Encarregados de Educação reúne determinadas características/atributos que a tornam apetecível/preferível a outras que conhecem nesta e noutras áreas educativas. Após uma análise quantitativa e qualitativa

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

do discurso dos actores, procurámos hierarquizar os atributos da Escola em função do número de referências globalmente efectuadas.

Pudemos, assim, apurar que o aspecto mais assinalado diz respeito **ao corpo docente da escola**, com 25 referências positivas. Uma vez particularizando, outras destacando genericamente os cargos desempenhados pelos docentes, todos os Encarregados de Educação realçaram que gostavam dos professores e dos directores de turma dos seus educandos e daqueles que tiveram nesta escola, enquanto aqui foram alunos. Neste aspecto, importa destacar as considerações efectuadas pela Senhora Chaves, que enquanto membro do corpo docente desta mesma escola e antiga aluna, conhece bem essa realidade. Segundo ela, a Escola

«tem bons coordenadores e directores de turma. Os seus assessores são também pessoas muito colaborantes e que trabalham muito, acho, que em todos os grupos. Existe uma espécie de professores que são o núcleo duro, que apoiam, ajudam, controlam os docentes que chegam à escola.» (C p. 5)

Todos os Encarregados de Educação fizeram alusões mais ou menos explícitas à **qualidade dos alunos**, à «*óptima frequência da escola*», actualmente e no passado. A Senhora Chaves é peremptória sobre essa matéria: «*temos bons alunos*»; a escola «*tem uma população estudantil que, digamos assim, de uma maneira geral é mediana ou até privilegiada do ponto de vista económico e social [...]*» (C p. 5) Por sua vez, a Senhora Dias explicitou da seguinte forma esse atributo:

«Eles querem sempre competir para mostrar que também fazem, que também são bons. Mesmo agora, na viagem que vão fazer, o espírito de camaradagem é salutar. Os alunos do 11.º ano que vão, já estão a ajudar os do oitavo.» (D p. 12)

Mencionados por todos os pais foram, ainda, os atributos **qualidade de ensino e dos métodos e estratégias utilizados e/ou os bons resultados escolares**. Relativamente a este aspecto o Senhor Brandão referiu:

«Existe uma preocupação da escola e dos órgãos da escola em que, de facto e estou de acordo com isso, os alunos tenham que trabalhar, aprendam a trabalhar, a estudar e a valorizar-se. Sinto que isso é muito positivo.» (B p. 6)

Em relação ao atributo **prestígio da escola junto da comunidade educativa**, também houve consenso por parte dos pais. O Senhor Brandão, antigo docente desta escola e actualmente professor do quadro de nomeação definitiva da Escola Secundária mais

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

próxima, ilustrou bastante bem esse entendimento através da seguinte proposição: «*hoje é uma escola de referência muito importante aqui na cidade.*» (B p. 8) Alguns dos elementos das famílias Amável e Dias, respectivamente a filha mais velha e a Encarregada de Educação foram antigas alunas da escola “Toledo” e ficaram com uma excelente opinião da escola. Por sua vez, a Senhora Chaves afirmou: - «*Todos os nossos familiares passaram por esta escola e temo-la na maior consideração.*» (C p. 9)

A existência de uma **boa cultura organizacional** foi assinada por três dos sujeitos. Segundo os mesmos há um bom «ambiente escolar», «uma cultura identitária muito sólida» e um «sentido de pertença está interiorizado por parte dos alunos e também por parte dos professores.

É também referenciada pelo Senhor Brandão e pela Senhora Eanes como sendo uma escola **segura**. A esse propósito, a última referiu: «*Em primeiro lugar, não tem um historial de violência, sinto-a como uma escola calma e também segura.*» (E p. 5)

Por último, mencionados apenas por um dos pais surgem, ainda, as seguintes percepções relativamente às características positivas da escola:

Boa organização - «Acho que está muito bem organizada [...]» (C p. 5)

Adesão às novas tecnologias - «a escola está a fazer um grande esforço de actualização. Estão agora a pôr fibra óptica pela escola e a fixar quadros interactivos e projectores. Isso é muito benéfico.» (C p. 1)

e participação em projectos inovadores - «E, se calhar, noutras escolas aqui de “Polar”, os alunos nunca tiveram oportunidade de fazer parte destes projectos, projectos como o que a minha filha teve e outros alunos. Isso também é mais um ponto a favor da “Toledo”.» (D p. 6-7)

Proximidade ao conservatório - «a “J” sai daqui e a 100 metros tem o conservatório... As vantagens são evidentes.» (D p. 5)

Beleza - «Esta aqui... No primeiro ano, quando cheguei aqui, gostei da escola. Ela estava bonita.» (E p. 5)

Em síntese, todos os Encarregados de Educação destacaram os atributos qualidade do corpo docente, do ensino/bons resultados escolares e dos alunos da escola “Toledo” e o seu prestígio junto da comunidade educativa.

Num segundo e terceiro planos, com apenas três e dois dos sujeitos a partilhar desse ponto de vista aparecem referências positivas em relação à **cultura organizacional e à segurança**, respectivamente.

Por último, identificámos menções respeitantes à **boa organização**, à **adesão às novas tecnologias**, à **realização e participação em projectos inovadores**, à **proximidade ao conservatório** e à **beleza**. Qualquer destes atributos da escola foi apenas mencionado por um dos Encarregados de Educação.

2.4. As fraquezas da escola “Toledo”

Nesta matéria, as percepções dos sujeitos divergem bastante, embora existam alguns pontos de encontro.

A questão que reúne maior convergência prende-se com a **falta de pessoal não docente**, em especial, de auxiliares de acção educativa, situação que é identificada pelo elemento de um dos órgãos de direcção da escola e por dois Encarregados de Educação.

Dois dos Encarregados de Educação reconheceram de modo claro e explícito as seguintes fraquezas da Escola “Toledo”:

- **Equipamentos desadequados às necessidades**, mormente os sanitários - de acordo com a Senhora Amável esta fraqueza constitui o principal problema da Escola;
- **Insegurança** - segundo a perspectiva do Senhor Brandão, essa situação decorre da falta de pessoal auxiliar e, por conseguinte, da impossibilidade de efectuar uma vigilância adequada das entradas e saídas de alunos e de pessoas estranhas à escola;
- **Indisciplina** – esta fraqueza foi referida pelos dois Encarregados de Educação que desempenham funções docentes. Contudo, os mesmos frisaram que se trata de um problema comum a todas as escolas. O Senhor Brandão referiu que o mesmo, no caso da Escola “Toledo”, é *«capaz de não ser significativo, é capaz de ser pontual e que a escola tem vindo a saber resolver. Nada que seja preocupante»* (B p. 6)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

- **Falta de abertura aos pais** - a este propósito refere a Senhora Amável: «É a escola que não convida e que não se abre ou não tem capacidade para convidar»);

Constatámos que a Senhora Dias, sempre muito entusiástica em relação ao trabalho das escolas e bastante crítica em relação à atitude omissa/passiva de muitos pais relativamente ao acompanhamento do percurso escolar dos educandos, apesar de não ter referido nenhum atributo menos abonatório da Escola “Toledo”, já no *terminus* da entrevista fez a seguinte sugestão:

«Acho que a escola podia abrir as portas para que houvesse debate entre os professores e a comunidade. Aquilo que a professora está a fazer, que é para um trabalho de mestrado.» (D p. 16)

Se, por um lado, deixou clara a intenção de procurar aproximar os pais da escola, por outro, também sugere a necessidade de promover uma maior abertura aos pais. Portanto, mais uma vez esta questão surge no discurso dos actores, embora desta vez mais implícita ou mesmo subentendida.

Identificadas apenas por um dos Encarregados de Educação encontrámos as seguintes fraquezas:

- **Situações pontuais de excesso/baixo grau de exigência por parte dos docentes** - mencionadas pelo Senhor Brandão;
- **Deficiente organização** - *«encontramos sempre este ou aquele aspecto que não funciona tão bem. Gostávamos que funcionasse melhor.»* (B p. 6)
- **Acomodação ao *status quo*/incapacidade de adaptação à mudança** – a este respeito referiu a Senhora Chaves:

Acho que, como aspecto negativo, a Escola pode ter uma certa tendência para se acomodar a essa tal situação confortável. [...] Acho que esta Escola pode estar a indiciar alguns riscos, vícios que isso aconteça. Eu acho que a escola não pode pôr de parte a necessidade de ter de adoptar estratégias de ensino totalmente diferentes para aqueles que vão chegar com outras características. Nós estamos nunca situação de crise. Os pais não vão ter a mesma capacidade de lidar com as situações e para apoiar os filhos psicologicamente, familiarmente e até materialmente como tinham, portanto pode haver flutuações e a escola não pode ficar à sombra, digamos assim, daquilo que é seu posicionamento no ranking. A Escola vive um bocado à sombra disso. [...] É preciso ter cuidado porque assim que

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

a população estudantil flutuar, em termos da sua textura, características, da sua disponibilidade, do seu status social, etc. Ai os resultados vão falhar. Nós estávamos nos rankings por aquilo que os rankings indicam e exprimem. Nós estávamos em trigésimo trinta e tal, agora fomos parar nos oitentas, portanto é preciso termos um certo cuidado com a prestação do nosso trabalho. É um trabalho em que temos que estar sempre a adaptar-nos à realidade. Não sei se a Escola tem estado nesse sobreaviso, nessa necessidade de adaptação à realidade, portanto é um aspecto que acho negativo. (C p. 5)

- **Sobrelotação** – esta questão foi particularmente enfatizada pela Senhora Amável. Segundo seu ponto de vista, a sobrelotação da escola compromete a realização de actividades lectivas, nomeadamente aulas práticas, visionamento de filmes e trabalhos alternativos, e não lectivas devido à sobre utilização dos equipamentos.
Pode inferir-se que esta fraqueza resulta naturalmente da desadequação dos equipamentos da Escola à efectiva procura dos mesmos. A pressão exercida pelo mercado no sentido de obtenção de vaga nesta Escola acabou por originar este desfasamento.
- **Deficiente condição de higiene das instalações sanitárias** – embora a Encarregada de Educação Amável não tenha acrescentado dados adicionados sobre esta fraqueza, poder-se-á concluir que a mesma está associada à sobrelotação da escola e consequente subdimensão dos espaços escolares e à falta de auxiliares de acção educativa para vigiar regularmente a utilização adequada dessas instalações e a respectiva limpeza.
- **Falta de acompanhamento da educanda** – «acho que se ela tivesse sido acompanhada, ao princípio, teria sido muito melhor. Houve alguma falta de acompanhamento da escola, de orientação e preocupação.» (E p. 2)

2.5. A atractividade de outras escolas públicas

O percurso escolar de cada um dos Encarregados de Educação e dos seus educandos foi bastante diversificado e permitiu que conhecessem várias escolas com diferentes atributos. Assim, houve uma grande dispersão de referências, algumas das quais dizem respeito a escolas fora da área do município onde decorreu a presente investigação. Por isso, pareceu-nos desnecessário distinguir aqui os atributos de cada uma delas e

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

focalizámos a nossa atenção nas características positivas mais assinaladas. De modo a possibilitar uma análise mais rigorosa dessa informação, elaborámos um quadro síntese que procura assinalar o número de referências efectuadas a cada uma dessas características.

Conforme decorre da leitura do quadro, relativamente aos principais atributos das outras escolas públicas ficámos também com a ideia que o principal aspecto considerado pelos pais relaciona-se com **a qualidade do corpo docente**.

Num segundo plano, surge a **qualidade dos alunos e famílias/posicionamento nos rankings**.

Em terceiro lugar aparece a **proximidade ao local das actividades de enriquecimento curricular dos educandos**.

Por último, referenciados apenas por um dos sujeitos, encontrámos os seguintes atributos: **segura, promotora da autonomia dos alunos, próxima da casa de morada dos avós, bem organizada e equipada**.

Quadro I - Atributos de outras escolas públicas

Atributos	Número de Referências
Corpo docente de qualidade	5
Qualidade dos alunos e das famílias	7
Posicionamento nos rankings	3
Próxima do local onde decorrem as actividades de Enriquecimento Curricular dos educandos	2
Segura	1
Promotora da autonomia dos alunos	1
Próxima da casa dos avós	1
Organização de qualidade	1
Bem equipada	1

2.6. As fraquezas de outras escolas públicas

Duas das escolas indicadas no quadro síntese abaixo apresentado, a de 1.º Ciclo de “Altair” e de “Rigel”, não fazem parte dos Equipamentos e do Parque Escolar do Município onde decorreu a investigação. De acordo com a carta educativa em vigor, os

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

alunos residentes em “Altair”, estão abrangidos pelos equipamentos do Município de “Rigel”. Não obstante, devido às fraquezas da instituição educativa que servia a sua área de residência, esta mãe optou por colocar a sua educanda numa escola do Município de “Polar”. De facto, de todas as entrevistadas, é a mais crítica em relação à última escola frequentada pela sua educanda. Mas, uma vez que essas duas instituições se encontram fora do contexto geográfico em se insere o presente estudo, focalizaremos a nossa análise nas restantes quatro escolas abaixo identificadas, procurando identificar a existência de alguns aspectos comuns eventualmente resultantes das escolas se encontrarem inseridas num contexto geográfico e socioeconómico semelhante/próximo.

Quadro II – Fraquezas das outras escolas públicas

Escolas	Fraquezas	Referências
ES C/ 3.º Ciclo “Hueva”	Insegurança	(B p. 6); (B p. 6); (B p. 7)
	Cultura de escola	(D p. 4)
EB 2, 3 “Barcelona”	Baixa qualidade dos equipamentos	(D p. 3); (D p. 3); (A p. 4)
	Insegurança	(A p. 4)
EB 2, 3 e Sec. “Salamanca”	Insegurança	(D p. 6); (D p. 17-18)
	Baixa qualidade da população estudantil	(D p. 6)
EB 2, 3 “Mérida”	Indisciplina	(C p. 2-3)
	Baixa qualidade da população estudantil	(C p. 2-3)
	Deficiente leccionação dos programas	(C p. 2-3)
	Baixo grau de exigência	(C p. 2-3)
EB 2, 3 de “Rigel”	Grande insucesso escolar	(E p. 1-2)
	Deficiente rede de transportes	(E p. 3)
	Distante do local de residência de muitas famílias	(E p. 1-2)
	Discriminação negativa em função do contexto de origem (urbano/rural)	(E p. 5); (E p. 1-2); (E p. 3)
	Deficiente gestão	(E p. 3-4)
EB 1.º de “Altair”	Equipamentos desadequados às necessidades	(E p. 3)

Em relação a três das escolas situadas na área do município é assinalada a mesma fraqueza pelos Encarregados de Educação – a **insegurança**. Nuns casos, esse problema aparece associado a práticas ilícitas e a relações conflituosas entre os alunos da própria escola (cf. A p. 4), enquanto noutros, existe uma clara associação ao exterior, ao contexto envolvente (cf. B p. 6).

Baixa qualidade da população escolar aparece como característica comum às escolas “Mérida” e “Salamanca” embora, no caso desta última escola, a situação assumia maiores repercussões em função do contexto socioeconómico de inserção da mesma.

Verificou-se não existir outros pontos de convergência sobre esta matéria relativamente às escolas situadas no município “Polar”. No entanto, relativamente à **falta de qualidade dos equipamentos** da Escola “Barcelona”, os dois Encarregados cujos educandos passaram pela mesma estão de acordo sobre essa fraqueza da escola.

Além das franquezas acima identificadas, podemos constatar que relativamente à Escola “Mérida”, segundo a Senhora Chaves, os problemas disciplinares e a baixa qualidade da população estudantil repercutem-se sobre a **qualidade da leccionação dos conteúdos programáticos** e o **nível de exigência**, que acabam por ser baixos.

Uma das entrevistadas mostrou, mesmo, alguma dificuldade em objectivar as razões pelas quais rejeita determinada escola. Isso passou-se com a senhora Dias que, embora tendo a escola “Huelva”, antiga escola comercial, mais próxima do seu local de trabalho, não optou por esta em virtude de não gostar da escola, sem verdadeiramente precisar as razões, daí que tenhamos considerado que estão em causa sentimentos, questões simbólicas e valores, os quais se prendem com a cultura de escola.

2.7. A atractividade das escolas privadas

No presente estudo constatámos que a opção tomada por três pais de colocar os seus educandos numa escola privada apenas se verificou relativamente ao pré-escolar e aos 1.º e 2.º ciclos.

Importa, agora, perceber quais são as características das escolas privadas anteriormente frequentadas pelos seus educandos que as tornaram mais apelativas/apetecíveis aos olhos dos pais.

Segundo a perspectiva de dois pais o **bom acompanhamento dos alunos** e a **qualidade de ensino** foram dois dos pontos fortes das escolas privadas com que contactaram directamente. Além desses atributos foram também referidos pelos pais a **proximidade**

geográfica à casa de morada de família, a especificidade do currículo, a qualidade dos equipamentos, a segurança, a disciplina e a maior aproximação às famílias.

A propósito desta subcategoria a Senhora Amável referiu:

O que aconteceu foi que aquilo que procurei no ensino e na educação só consegui encontrar no privado [...] Eu sempre tive uma vida muito ocupada, pelo que o ensino privado deixava-me mais descansada de alguma maneira.» (A p. 2)

2.8. As fraquezas das escolas privadas

As percepções dos sujeitos sobre esta realidade são bastante díspares, não se conseguindo identificar através dos seus discursos quaisquer tipos de pontes.

O Senhor Brandão, professor do QND de uma escola pública não agrupada e bastante preocupado com o futuro desse tipo de ensino, entende que as escolas privadas têm menos potencialidades do que as escolas públicas, *«nomeadamente aqui na cidade»* (B p. 9).

Já a Senhora Amável, embora confesse fazer *«uma boa apreciação do privado»* (A p. 9) e ter colocado ambas as filhas a frequentar escolas do sector privado até ao 1.º ciclo inclusive, considera existir uma grande flutuação do corpo docente nesses estabelecimentos de ensino por motivos de instabilidade na carreira. Assim, acaba por concluir que devido à dificuldade de fixação do corpo docente, *«se calhar, a última opção é o privado.»* (A p. 9)

Manifestando-se bastante crítica em relação às escolas privadas, a Senhora Dias contrapõe-nas às escolas públicas e considera que as primeiras enfermam das seguintes fraquezas:

- Qualidade de ensino inferior ao do sector público;
- Cerceadoras da autonomia dos docentes e discentes;
- Menor tolerância/humanidade nas relações professor/alunos.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A Senhora Chaves limitou-se a falar das fraquezas da escola frequentada anteriormente pela sua educanda, tendo concluído que a mesma tinha instalações desadequadas às necessidades.

3. As representações dos sujeitos sobre a sua experiência como alunos

Relativamente a esta matéria, procurámos analisar as percepções dos Encarregados de Educação sobre os seguintes dois domínios: percurso escolar e atitudes e comportamentos.

3.1. O percurso escolar

Três dos Encarregados de Educação, as Senhoras Chaves, Eanes e Amável, passaram pela experiência de frequentar numa primeira fase o ensino privado, tendo depois prosseguido estudos no ensino público.

Com excepção do Senhor Brandão, que revelou ter tido um percurso escolar irregular, marcado por algumas repetências e falta de apoio às actividades curriculares por parte de uma família de origem rural e de baixa instrução, os Encarregados de Educação declaram terem sido bons alunos. Não obstante, a Senhora Dias foi a única que, como já vimos, não chegou a concluir qualquer licenciatura, muito embora tenha frequentado dois cursos de Ensino Superior: Direito e Geografia.

As Senhoras Chaves e Dias foram alunas da escola “Toledo” e guardam da mesma gratas recordações. O Senhor Brandão, apesar de não ter frequentado a escola “Toledo” enquanto aluno, frequentou o ensino público numa escola situada neste mesmo distrito.

3.2. As atitudes e o comportamento

Todos os Encarregados de Educação manifestaram uma atitude positiva face à escola, revelando, ainda, terem mantido, enquanto alunos, uma relação de empatia com os

professores. Os entrevistados Brandão e Dias realçaram também a manutenção de laços de amizade com antigos colegas de escola.

Não obstante, no caso das Senhoras Dias e Eanes, confessaram terem tido, por vezes, atitudes e comportamentos irreverentes face a funcionários e professores. Relativamente à última, isso valeu-lhe a aplicação de algumas punições, actualmente denominadas de medidas correctivas. Esta ambivalência da Senhora Eanes surge bem retratada na seguinte unidade de sentido: *«Era boa. Andavam sempre a chamar a atenção. Estava muitas vezes de castigo, mas pelas provas eles gostavam de mim porque eu era participativa. Eu gostava de ajudar os professores.»* (E p. 8)

4. As representações dos sujeitos sobre o desempenho do papel de Encarregados de Educação

Neste ponto procurámos desvendar como os sujeitos percepcionam o papel do Encarregado de Educação. Primeiramente abordaremos as motivações que os mobilizam a agir. Em segundo lugar, focaremos os resultados e reconhecimentos obtidos com a sua actuação e, por último, analisaremos as dificuldades sentidas neste domínio.

4.1. As motivações

Nesta secção procurámos desvendar quais são as representações dos sujeitos sobre os impulsos internos que os conduzem a agir de forma pró-activa.

O Senhor Brandão assumiu que o ambiente familiar vivido durante a infância e a adolescência, a sua experiência anterior como aluno, professor e Encarregado de Educação de um filho mais velho influenciaram significativamente o desempenho deste papel em relação aos dois educandos que frequentam a Escola “Toledo”. Além disso, considera que o contacto permanente com os jovens lhe permite ter uma visão mais próxima da realidade e dos problemas que os afligem. Como à frente teremos oportunidade de analisar, este Encarregado de Educação está consciente que tomou decisões erradas relativamente ao percurso escolar do seu educando mais velho pelo que uma das suas preocupações foi não repetir os mesmos erros relativamente aos dois

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

filhos mais jovens e não reproduzir modelos de educação que considera desajustados ao pleno desenvolvimento dos jovens.

A Senhora Dias considera que os pais estão pouquíssimo tempo com os filhos, assim, a sua participação na escola *«é uma maneira de estar mais próxima da educação»* (D p. 9) da filha. Além disso, confessou que o exemplo familiar a inspirou bastante no desempenho do papel e na forma de ver os problemas do sistema educativo.

À semelhança desta, também a Senhora Amável tem a noção de que a sua educanda passa a maior parte do tempo na escola e que, participando nesta, isso lhe permite *«estar mais presente»* (A p. 12) Julgamos que, em parte, a pró-actividade destas duas mães resulta de uma busca de redenção pelo facto de terem uma vida profissional muito intensa e de passarem grande parte do dia longe das suas educandas. Relativamente à Senhora Amável, o seu intervencionismo nas escolas é também motivado por ter encontrado *«muitas lacunas»* (A p.1) e falta de acompanhamento nos estabelecimentos de ensino.

A partir do discurso objectivo e, por vezes, sintético da Senhora Chaves, infere-se uma preocupação e uma actuação viradas para a consecução de um percurso académico e profissional bem sucedido para a sua educanda. Também a Senhora Eanes está bastante ciente da necessidade de investir nos filhos para lhes garantir um futuro promissor: *«Acho que temos que investir nos filhos para, quando chegar a idade certa, vermo-nos livres deles. Se não investimos agora, eles vão andar pendurados em nós toda a vida.»* (E p 11) Nesta Encarregada de Educação é bastante perceptível a mobilização para a acção: *«Quando não há acção eu fujo.»* (E p. 8) *«Eu sempre gostei de entrar na escola junto com a minha filha, mas nem sempre consegui sem forçar a porta para entrar - entrar para ajudar, colaborar. (E p. 5)»*

4.2. Os resultados / reconhecimentos obtidos

A actuação dos sujeitos depende também da percepção que têm dos resultados/reconhecimentos obtidos. Assim, procuraremos desvendar dois aspectos distintos:

1. As percepções sobre as consequências práticas/modificações resultantes da actuação dos sujeitos sobre os educandos e sobre a escola de um modo geral;

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

2. O acolhimento/reacção que as iniciativas desenvolvidas têm tido junto da família e de outros actores sociais.

Relativamente ao primeiro aspecto, os Encarregados de Educação fizeram um balanço positivo sobre o desempenho desse papel, estando globalmente satisfeitos em relação às decisões tomadas relativamente ao percurso escolar e de vida dos seus educandos. Não obstante, o Senhor Brandão confessou ter cometido alguns erros em relação ao seu educando mais velho, os quais procurou corrigir relativamente à educação dos mais jovens. Assim, em relação a estes, no que toca à escolha de escolas não está arrependido das opções tomadas, sentindo que lhes proporcionou um bom percurso escolar.

Sobre o impacto das suas actuações sobre a escola, de um modo geral, os resultados empíricos divergem substancialmente.

Por um lado, foram descritas situações em que a pro-actividade dos pais teve boa receptividade e permitiu modificar significativamente melhorias substanciais ao nível dos equipamentos escolares:

«[...] a associação de pais, eu e o meu marido botamos mão à obra e começamos a trabalhar para a escola, em especial com a professora dela e, realmente, conseguimos muitas coisas para a escola. [...] Teve o primeiro computador, conseguimos um computador para a escola. [...] A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era a responsável da escola na época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia. Foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola.» (E p. 3)

Mas, noutras vezes, os sujeitos revelaram a sua frustração relativamente aos resultados obtidos com a sua intervenção, pelo menos a curto e a médio prazo:

«Vou ser muito sincera consigo. Sinto alguma frustração por que aquilo que eu quero - colaborar, acompanhar. Vejo que há falta de pessoas para me acompanharem. E depois aquilo que eu idealizei... Nunca consegui alcançar os meus objectivos. Consigo ver que alguns são alcançados a posteriori, depois de as minhas filhas já terem passado por essa fase. Vou dar um exemplo: o uso do cinto de segurança no transporte escolar. Agora, há pouco tempo, foi aprovada legislação a impor o seu uso. Outra coisa é o ensino das línguas - o Inglês. Estamos a ver, agora, não sei se com grandes resultados, o que se está a fazer no 1.º ciclo. Outra das coisas com que eu sempre lutei, que não consegui, mas que espero que algum dia se consiga é a oferta de outras actividades extra-curriculares, que

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

são tão importantes para os jovens se descobrirem, outras actividades como a música, o teatro...» (A p. 2)

No que se relaciona com o segundo ponto, de um modo geral, os Encarregados de Educação revelaram que existe por parte de toda a família um grande apoio e concordância no que concerne ao *modus operandi* relativamente ao percurso escolar dos educandos. Mas, muito embora declarem manter relações de empatia com os docentes e que os mesmos reconhecem como meritória a sua actuação como Encarregados de Educação, resulta claramente do discurso dos actores que ter vontade de colaborar com a escola não chega para que se consigam atingir os objectivos pretendidos. É preciso ainda que a escola esteja receptiva a receber essa colaboração e ajuda.

Os Encarregados de Educação mais proactivos apercebem-se frequentemente da existência de muitos constrangimentos/bloqueios que dificultam a interacção pais/escola e, por conseguinte, entendem que os mesmos inviabilizam a concretização de determinados projectos. A propósito da sua experiência de participação na Escola Básica de “Rigel”, a Senhora Eanes referiu:

«A boa disposição e a colaboração têm que partir da escola, do seu Conselho Directivo. Mas é aquela velha história que uma andorinha só não faz o verão. A partir de uma determinada altura começamo-nos a sentir uma pessoa indesejada e incómoda. Você mexeu em coisas que são sagradas e não deve mexer. É aquela expressão usada pelos portugueses: - “É assim!” Significa que não se deve mudar, nem procurar alternativas.»
(E p. 3)

Resulta do exposto que os dois aspectos acima considerados estão intimamente interligados uma vez que a eficácia da actuação dos pais no que concerne à introdução de modificações no espaço escola está, desde logo, associada à receptividade das suas iniciativas junto da comunidade escolar.

Segundo a perspectiva do elemento do órgão de direcção e gestão da escola entrevistado,

«os pais são activos, participativos, preocupados com os seus educandos, com o bem-estar, com a evolução das suas aprendizagens (...), preocupando-se obviamente com o prosseguimento de estudos.» (F p. 9). Além disso, considera que «estão mais atentos a aspectos mais específicos, nomeadamente à aplicação dos critérios de avaliação dos seus educandos [...]. O que mostra que se mostram mais esclarecidos e que querem saber se as escolas estão a cumprir.» (F p. 9)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Por outro lado, a vontade dos pais em participar nas actividades da escola é encarada como algo de muito positivo, reconhecendo-se que os pais são «*parceiros*» e que, enquanto tal, devem trabalhar em conjunto com a escola para o sucesso dos alunos. Nesse âmbito, foram especificados alguns dos mecanismos implementados pela gestão da escola que visaram intensificar o diálogo e a colaboração com os mesmos, tendo sido feito um balanço positivo relativamente à interacção Encarregados de Educação/órgãos de direcção e gestão da escola.

Não obstante o discurso politicamente correcto do elemento do órgão de gestão e direcção da escola relativamente à importância e ao modo como o papel de Encarregado de Educação é encarado pela escola, como a seguir iremos analisar, subsistem imensos bloqueios que dificultam enormemente a interacção escola/famílias, alguns dos quais decorrentes do modo de funcionamento da própria escola.

4.3. As dificuldades/constrangimentos

A partir da análise dos excertos das entrevistas pudemos identificar dois tipos de dificuldades ou constrangimentos dos Encarregados de Educação:

1. os têm a ver com as vivências dos Encarregados de Educação;
2. os que estão relacionados com os agentes e órgãos da escola.

Quanto ao primeiro tipo de constrangimentos, à excepção da Senhora Eanes – desempregada à época – todos os sujeitos enfatizaram o facto de o desempenho do papel de Encarregado de Educação estar bastante condicionado pela ocupação profissional de cada um. A este respeito, a Senhora Faria refere:

«Eu acho que os pais têm uma vida difícil. Têm uma vida profissional muitíssimo intensa. Podemos dizer que a nível social e a nível de carreira, a carreira profissional impõe-se nas famílias, para a mãe e para o pai. Mais, no percurso familiar nós vemos que as carreiras profissionais são determinantes para assegurar o bem-estar e a qualidade de vida das famílias, e também a realização pessoal das pessoas que integram esse núcleo familiar. E cada vez mais essa carreira profissional absorve mais tempo, energia, disponibilidade. E muitas vezes os pais até gostariam de ter uma intervenção mais activa e participar na vida dos seus filhos, mas a verdade é que já não têm muita disponibilidade. Diria que já não têm disponibilidade temporal. Acho que é esse o principal problema. As carreiras profissionais absorvem integralmente as famílias. Eles

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

próprios ficam divididos entre a exigência profissional e o seu dever enquanto pais.» (F p. 13-14)

Contudo, três dos pais entrevistados são muito críticos em relação ao desempenho do papel por parte de muitos outros Encarregados de Educação, referindo-se a um certo desinteresse e laxismo relativamente ao acompanhamento dos educandos. A Senhora Eanes, brasileira de origem, considera que essa tendência para a inércia é bastante típica do povo português, existindo um défice de participação na sociedade portuguesa. Enfim, na sua opinião, o problema transcende a escola, sendo uma questão cultural e social.

«Existem uma série de factores que se conjugam, que fazem com que os pais não sejam muito activos. O povo português também não é muito activo na sociedade. A participação a todos os níveis... O exercício da cidadania ainda é muito pouco participativo. Por exemplo, trabalhar em equipa, só agora, há bem pouco tempo, se começou a notar um pouco mais de participação. Tenho sentido isso nas reuniões, mas estou a falar da sociedade em geral. E aqui a escola reflecte a sociedade.» (E p. 12)

Além dos factores ocupação e horário profissional, o Senhor Brandão entende que a falta de apoio aos educandos está intimamente associada a problemas familiares e sobretudo à falta de preparação científica dos pais.

«Talvez por falta de conhecimento como se pode apoiar, falta de conhecimento nesse sentido, porque acredito que as pessoas, por vezes, não fazem porque não sabem como devem fazer. Também muitas pessoas têm menos formação. Que apoio é que dão? As pessoas com mais formação acabam por conseguir acompanhar os filhos. Eu tenho observado isso lá em baixo [Escola Huelva]. Mesmo que tenham muito que fazer, os pais informados e mais esclarecidos sabem que conseguem dar algum apoio aos filhos. Os menos informados e [menos] esclarecidos ou sentem mais dificuldades ou fazem um papel difícil. Por fim, alguns acabam por vir, mas se calhar a grande maioria não vem. E também a situação de trabalho porque muitos têm dificuldades muito fortes que os impedem, com horários complicados e até mesmo problemas familiares, divórcios que estão aí em grande quantidade. E grande número de jovens que são extremamente afectados.» (B p. 16-17)

Quanto aos constrangimentos associados à Escola, os quais de certa forma também já foram aflorados nas subcategorias fraquezas das escolas, encontramos a falta de abertura e de apoio aos pais. Relativamente a este problema, os pais referiram-se, por exemplo, à falta de apoio respeitante à orientação escolar dos educandos e à desadequação dos horários de atendimento dos Directores de Turma à disponibilidade

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

dos pais. Sobre esta questão, a Senhora Amável refere: «*se a escola quer ser uma escola completa tem que trabalhar para fazer com que os pais também façam parte da população escolar.*» (A p. 12) Assim, não obstante as iniciativas empreendidas pelos órgãos de gestão e de direcção da escola sobre esta matéria, os pais continuam a sentir que é preciso fazer muito mais para aproximar as famílias da escola.

Acho que a escola podia abrir as portas para que houvesse debate entre os professores e a comunidade. Aquilo que a professora está a fazer, que é para um trabalho de mestrado. Acho que durante o ano, os professores ou o conselho directivo podiam pôr à prova: um debate entre os pais e os professores, a meio do ano, para falar do percurso escolar. [...] Isso seria uma forma de chamar mais pais. Gostava de tentar. Se calhar, com o envolvimento de todo o grupo, viriam mais pais [...] (D p. 16-17)

5. As representações dos sujeitos sobre os educandos

A análise do discurso dos actores sociais sobre esta matéria foi efectuada tendo em atenção o percurso escolar, o aproveitamento, as atitudes, o comportamento e as saídas académicas e profissionais dos educandos, aspectos que iremos abordar seguidamente.

5.1. O percurso escolar

Quanto ao percurso escolar, o discurso dos actores foi analisado tendo em consideração as seguintes vertentes: as escolas, os cursos, as áreas frequentadas, a progressão no ensino/aprendizagem e a integração social dos educandos.

Como pode ser constado através do quadro abaixo, apenas os educandos da família Amável e Chaves frequentaram estabelecimentos de ensino privados. Nos dois casos verificou-se uma espécie de tradição familiar uma vez que as mães dessas crianças também tiveram essa experiência no passado.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Quadro III - Escolas frequentadas pelos educandos dos entrevistados*⁷

Entrevistados	1.º Ciclo do EB	2.º Ciclo do EB	3.º Ciclo do EB	Secundário
Amável	A 1 Privada A 2 Privada	A 1 Barcelona A 2 Barcelona	A1 Barcelona A2 Toledo – 7.º ano	Toledo _____
Dias	Málaga - Muito bom	Barcelona - Muito bom	Toledo – 8.º ano	_____
Chaves	Academia de Artes Bilbao – privada	Mérida - Muito bom	Toledo	Toledo - 11.º Ciências
Brandão	G – Córdoba – Bom H – Córdoba – Bom M – pública	G – Mérida - Bom H – Mérida - Bom M – Barcelona	G – Toledo H – Toledo M - Huelva	Toledo - 11.º ano Artes Toledo 11.º ano Ciências Vigo – Informática repetência
Eanes	Altair	Rigel	Rigel	Toledo – 11.º ano Artes

No que concerne ao primeiro ciclo, salvo as semelhanças de percurso escolar entre membros da mesma família, não houve coincidências relativamente às escolas frequentadas.

Relativamente ao segundo ciclo, à excepção da educanda da Senhora Eanes, os educandos destes encarregados de educação estiveram matriculados nas escolas “Mérida” e “Barcelona”, podendo ter continuado nessas mesmas escolas durante o terceiro ciclo uma vez que são do tipo EB 2/3. Houve, claramente, por parte destes pais uma antecipação da escolha da escola de modo a garantir vaga para o educando na escola secundária da sua preferência. No momento em que a carta educativa assegura a continuidade de estudos na escola anteriormente frequentada pelos educandos, estes pais, perspectivando eventuais dificuldades futuras de ingresso dos educandos em determinada escola do ensino secundário, antecipam a tomada de decisão numa altura em que os pais mais passivos ainda não equacionaram uma possível concorrência pela

⁷ À esquerda, as letras identificam a pluralidade de educandos. Depois do nome da escola, aparece o ano frequentado pelo aluno na escola Toledo ou o aproveitamento obtido pelo aluno nessa escola.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

conquista de vaga nessa mesma escola. Neste caso, a antecipação da escolha coloca estes educandos numa situação de vantagem relativamente à frequência da escola secundária reputada mais atractiva. Com efeito, em relação ao ensino secundário, verifica-se que a frequência da mesma escola no ano anterior tem primazia sobre o critério do local da residência ou do domicílio profissional de EE do aluno. Por conseguinte, a melhor forma de obter vaga no ensino secundário, em determinada escola, é garantir o seu ingresso antecipado na escola, no início do 3.º Ciclo. De facto, como a Senhora Faria reconhece, existe uma grande pressão para obter vaga na escola “Toledo” logo no 7.º ano, daí a existência desse tipo de situações.

Os educandos das senhoras Amável e Dias frequentam o 3.º Ciclo do Ensino Básico, o 7.º e o 8.º anos, respectivamente. Os educandos do Senhor Brandão e das Senhoras Eanes e Chaves frequentam o 11.º ano. Quanto às áreas frequentadas actualmente pelos seus educandos, dois estão em Ciências e Tecnologias e os outros dois em Artes. Assim, no presente estudo os educandos dos sujeitos da investigação não optaram por cursos e áreas profissionalizantes, verificando-se uma aposta no sentido de prosseguimento de estudos com vista ao futuro ingresso no ensino superior.

Relativamente à progressão no processo ensino/aprendizagem dos educandos dos sujeitos que no ano lectivo em foi realizada a presente investigação estão a frequentar a escola “Toledo”, apenas a educanda da Senhora Eanes registou uma situação de repetência e de mudança de área. No entanto, de acordo com a perspectiva da Encarregada de Educação, a responsabilidade por essa situação não poder ser assacada à sua educanda uma vez que esta continuou a trabalhar com afinco. Assim, o seu insucesso foi atribuído a circunstâncias que lhe são alheias, nomeadamente ao facto de provir de uma escola da periferia. Relativamente aos outros educandos, o percurso escolar dos mesmos decorreu com assinalável êxito, tendo-lhes sido proporcionado, de um modo geral, boas aprendizagens. A Senhora Dias referiu mesmo que a sua educanda no *«ano passado foi uma aluna do quadro de honra aqui do Liceu.»* (D p. 1)

Quanto à integração social dos educandos, foram assinaladas algumas dificuldades. As Senhoras Amável, Chaves e Eanes referiram problemas de integração dos educandos em situações de mudança de escola. Relativamente às educandas das duas primeiras, os problemas de relacionamento identificados estiveram associadas aos pares.

5.2. O aproveitamento

Tendo em conta que já fizemos a análise das representações dos sujeitos sobre o percurso escolar dos seus educandos, neste ponto iremos apenas abordar as representações sobre os resultados escolares obtidos pelos seus educandos no presente ano lectivo.

Embora no passado os educandos mais jovens do Senhor Brandão tenham tido um aproveitamento muito semelhante, actualmente apresentam resultados muito diferentes. Aquele que frequenta o curso de artes é um bom aluno, enquanto o irmão manifesta algumas dificuldades em determinadas disciplinas, embora noutras revele maior facilidade na aprendizagem.

Relativamente aos restantes educandos, os entrevistados consideraram que o seu aproveitamento no ano lectivo 2008-2009 foi bom.

5.3. As atitudes e o comportamento

As representações sobre as atitudes, sentimentos e condutas dos educandos relativamente a familiares, à escola, aos colegas, ao pessoal docente e não docente foram também objecto de análise. Vejamos como é que os actores percebem os seus educandos nesta vertente.

O Senhor Brandão, pai de três filhos, centrou o seu discurso em torno dos educandos que lhe levantaram maiores problemas neste domínio, sendo que um deles não foi aluno da escola onde foi realizado o presente estudo. Relativamente aos educandos que estão a frequentar a escola “Toledo”, o “H”, aluno do Curso de Ciências e Tecnologias, é aquele que lhe suscita maior preocupação pois considera-o imaturo, tímido e ingénuo. De qualquer modo, na sua opinião, nenhum dos dois revela problemas de integração e ambos têm uma boa relação com a escola, colegas e professores.

De resto, apesar de terem sido identificados alguns problemas de integração no que se refere ao percurso escolar dos seus educandos, relativamente ao ano lectivo em que foi realizado o presente estudo, não foram assinalados quaisquer problemas a esse nível.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Como já assinalámos, esses problemas, no passado, surgiram associados a situações de mudança de escola. Ora, à excepção da educanda da Senhora Amável, que se encontra no 7.º ano à data do início da investigação e ingressou na escola “Toledo” no ano lectivo 2008/09, os educandos dos outros entrevistados a frequentar a mesma escola encontram-se numa situação de continuidade de ciclo de estudos e, por conseguinte, integrados em turmas formadas em anos anteriores.

Além das percepções positivas respeitantes ao relacionamento dos educandos com os pares, todos os Encarregados de Educação consideraram que existe uma boa relação dos educandos com a escola.

Todas as Encarregadas de Educação realçaram as atitudes empenhadas, bem comportadas, responsáveis e estudiosas das suas educandas.

5.4. As saídas académicas e profissionais

O prosseguimento de estudo em termos de graus de ensino, áreas e cursos a frequentar pelos educandos irá ser explanado neste ponto.

De forma mais ou menos explícita, todos os sujeitos perspectivam o prosseguimento de estudos dos seus educandos até ao Ensino Superior, reconhecendo-lhes, tacitamente, motivação, capacidades e aptidões para atingirem esse desiderato.

Contudo, a escolha das áreas e cursos pelos educandos é um assunto que os preocupa significativamente os pais.

No caso do educando “H”, a opção que ele parece ter tomado em relação às Biologias é vista com muita apreensão por parte do Senhor Brandão devido às dificuldades do filho nessa mesma área. Já no que se refere ao outro educando, a sua vocação para o teatro e uma eventual escolha desta área não o parece preocupar minimamente, parecendo encarar essa situação com a maior naturalidade.

Por sua vez, a Senhora Eanes não parece muito convicta da assertividade de escolha de curso efectuada pela sua educanda no ensino secundário. A opção pelas artes não lhe pareceu minimamente adequada ao perfil e interesses da sua educanda. Neste caso, seguir as passadas da progenitora não é de todo encarado de forma favorável.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

No caso das senhoras Amável e Chaves, não obstante as competências e aptidões evidenciadas pelas suas educandas em desporto e humanidades, respectivamente, não foram as mesmas devidamente consideradas nos seus discursos no que refere a prosseguimento de estudos. Efectivamente, no caso da educanda da Senhora Chaves, a escolha do curso acabou por recair no curso de Ciências e Tecnologias. No se refere à educanda da Senhora Amável, a avaliar pelo actual discurso da Encarregada de Educação, é pouco provável que a escolha venha a recair sobre um curso de desporto.

Assim, nalguns casos, a situação de grave crise económica e financeira acaba por influenciar a tomada de decisão das famílias, fazendo prevalecer os argumentos de natureza económica sobre os de ordem vocacional. Embora os pais financiem e apoiem o desenvolvimento de actividade extra-curriculares, como iremos ver no ponto seguinte, no momento de tomar as grandes decisões relativamente ao futuro académico dos filhos, as competências e saberes adquiridas nessas áreas nem sempre são devidamente valorizadas pelos educadores.

Destaca-se o facto de haver neste grupo de jovens um certo interesse pela área das artes em termos de prosseguimento de estudos.

Quadro IV – Vocações e expectativas de prosseguimento estudos

Entrevistados	Vocação	Manifestações de interesse por Áreas/cursos	Grau de ensino
Amável	Educação Física	Veterinária, médica, advogada, jornalista	Ensino superior
Dias	Ciências/artes/canto	Ciências/canto (conservatório)	Ensino superior
Chaves	Humanidades	Saúde	Ensino superior
Brandão	G - artes/teatro H M – problema ocular do pai	Artes (desenho) / teatro Nutricionismo/Educação Física Formação Universitária - Optometria	Ensino superior Ensino superior Ensino superior
Eanes	Ciências/canto	Arte /música	Ensino superior

5.5. As actividades desenvolvidas

Nesta secção iremos abordar a problemática da frequência de actividades extra-curriculares e da importância que estas assumem para os sujeitos.

O gosto dos educandos dos sujeitos pelas artes é largamente maioritário e manifesta-se também ao nível das actividades desenvolvidas. Três dos entrevistados revelaram que os seus educandos frequentam o conservatório de música da cidade, dois deles em ensino articulado. Os educandos do Senhor Brandão não são alunos do Conservatório, mas um dos seus educandos faz parte de um grupo de Teatro, actuando inúmeras vezes em festas e acontecimentos culturais.

Quadro V – Actividades de Enriquecimento Curricular

Entrevistado	Actividades	Repercussões
Amável	Ginástica e Voleibol (desporto escolar)	
Dias	Leitura assídua de jornais e livros, cinema, escuteira, ensino articulado de música, campos de férias. No 1.º ciclo fez natação, inglês e artes	
Chaves	Curso articulado de música (piano e coro)	Funcionalidade lúdica, ocupação de tempos livres
Brandão	Teatro, leitura, frequente acções de formação, fitness	Melhorias ao nível da maturidade, das atitudes do aproveitamento a Português, Filosofia
	H – <i>Fitness</i>	
Eanes	Música (flauta) e canto no Conservatório de Música Gosta particularmente de visionar programas respeitantes a Ciências e História.	

Não é pois de estranhar que, segundo a perspectiva deste Encarregado de Educação, a participação do seu educando nestas actividades contribui bastante para o seu sucesso educativo, proporcionando-lhe maior maturidade.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Já a Senhora Chaves assumiu que as actividades desenvolvidas pela sua educanda no conservatório visam essencialmente a ocupação de tempos livres.

Apenas a Senhora Amável não revelou qualquer interesse da sua educanda por actividades relacionadas com as artes.

Num segundo plano de importância - uma vez que são em menor número as respectivas referências -, surgem as actividades desportivas e de ar livre, tais como a ginástica, o *fitness*, o voleibol e o escutismo. Apenas a Senhora Eanes omitiu qualquer alusão às mesmas.

A Senhora Dias, uma apaixonada pelo escutismo, valoriza imenso estas actividades e atribui-lhes bastante importância no desenvolvimento da sua educanda. Relativamente aos outros entrevistados, ficámos com a ideia de que lhes dão menor relevância.

A leitura, a participação em acções de formação e o visionamento de documentários são outras das actividades em participam os educandos destes EE.

III – As estratégias dos Encarregados de Educação

Segundo Thietart, estratégia é o conjunto de decisões e acções respeitantes à escolha de meios e à articulação de recursos tendo em vista atingir determinado objectivo.

No caso *sub judice*, procurámos identificar conjuntos de decisões e acções desenvolvidas pelos Encarregados de Educação/famílias para garantir, numa primeira instância, a qualidade das aprendizagens e o êxito escolar dos alunos.

Através dos dados recolhidos através das entrevistas, estabelecemos seis categorias decisões e acções desenvolvidas por esses actores. São elas, a participação na escolha do estabelecimento de ensino, curso, turma/colegas de turma, a participação nos órgãos da escola, a realização de contactos formais e/ou informais com os membros da comunidade escolar, a dinamização de projectos e outras iniciativas, o recurso a explicadores e/ou outro tipo de apoio profissional e o acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos.

1. A participação na escolha da escola, curso e turma/colegas de turma

De modo a possibilitar uma percepção sucinta e geral sobre a utilização de cada uma das estratégias referidas em epígrafe pelos Encarregados de Educação entrevistados, procedemos à elaboração do quadro VI.

Quadro VI – Escolhas dos pais

Encarregados de Educação	Escola	Curso	Turma/Grupo de colegas
Amável	Sim	Não	Sim
Dias	Sim	Não	Sim
Chaves	Sim	Sim	Sim
Brandão	M - não	Não	Não
	G – Sim (mudaram o EE)	Não	Não
	H – Sim (mudaram o EE)	Não	Não
Eanes	Sim	Não	Não

1.1. A escolha da escola

A experiência menos positiva com o percurso escolar do seu educando mais velho é a razão apresentada pela Família Brandão para justificar a necessidade de contornar a carta educativa e de proceder à escolha de escola para os dois educandos mais jovens. Assim, numa primeira fase, através de contactos informais com outros pais, amigos e colegas de profissão, a família procurou recolher informações sobre as escolas «referenciadas». Para esta família a «preocupação» com a escolha da escola «foi em termos de resultados escolares» (B p. 7-8) e não com o tipo de alunos e de famílias que as frequentava. Apesar de negar a existência de qualquer tipo de elitismo, o Senhor Brandão reconhece que escolhendo-se a escola em função desse critério, «obviamente o resto vem por acréscimo», (B p. 7-8) ou seja, por inerência vai ter consequências ao nível da qualidade dos colegas dos seus educandos e das respectivas famílias.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Para poder matricular os dois educandos na escola “Toledo”, estes *«tiveram outro tipo de encarregado de educação»* (B p. 4), *«durante um ano, depois regularizou-se a situação.»* (B p. 15) Neste caso, a escolha da nova encarregada de educação recaiu sobre uma professora colocada na escola “Toledo” a quem anteriormente fora facultada vaga para a respectiva educanda:

«No ano em que aqui estive, uma colega que depois acabou por vir para aqui pediu-me para que a filha viesse aqui para a escola. Eu estava no Executivo, eu facilitei. Isso não era um procedimento meu, isso fazia-se e pronto. Depois, existiu alguma aproximação. Depois acabou por nós precisarmos dela, ficou como encarregada de educação [...]» (B p. 15)

Também a Senhora Dias, antes do início de cada ciclo de ensino da sua educanda procurou informar-se junto de amigos docentes sobre as *«melhores escolas»* de “Polar”, optando, em cada ciclo, por aquela que lhe parecera, à época, a mais indicada para a sua educanda em função de critérios previamente definidos.

No primeiro ciclo, a escolha desta família recaiu na escola que reunia os seguintes requisitos:

- *«tinha as actividades dos tempos livres ao lado, que é o ATL, onde tinha piscina, inglês, música [...]. Então, também ajudou bastante termos a ocupação dos tempos livres ao lado da escola.»* (D p. 2);

- mais sossegada e cujos professores *«acompanhavam do primeiro ao quarto ano»* (D p. 10).

No segundo e terceiro ciclos, o interesse suscitado pelo ensino articulado de música e a localização do Conservatório determinaram as escolhas dos estabelecimentos de ensino desta encarregada de educação.

A Senhora Chaves seguiu a tradição familiar relativamente à escolha de escola da sua educanda. Assim, no primeiro ciclo, optou por matriculá-la numa escola de ensino particular. Além da tradição familiar, pesaram nesta decisão os factores proximidade, imagem da escola e segurança. No segundo ciclo, a escola acabou por recair na escola mais próxima da residência da avó. Nessa altura, a família residia em “Mimosa”, localidade situada a 14 km de “Polar”.

Aquando da inscrição no ensino secundário, os pais desta aluna procederam a nova escolha de escola uma vez que a anteriormente frequentada tinha apenas 2.º e 3.º ciclos

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

e a escola da área de residência não era do seu agrado. Nessa ocasião, a tradição familiar teve mais uma vez enorme importância nessa tomada de decisão:

«Foi porque havia a necessidade de a reconduzir a um tal percurso habitual. Por que todos nós da família estudámos aqui no liceu. [...] Tenho muitas informações de primas que são filhas do meu tio que acabaram agora de sair daqui - elas são 3, nasceram umas a seguir às outras e a última a sair daqui acabou o 12.º ano o ano passado.» (C p. 13)

Além dos dados obtidos junto de familiares, esta Encarregada de Educação desempenha funções docentes, pelo que teve acesso privilegiado às fontes de informação e confessou que as utilizou em prol daquilo que considerava ser a melhor opção para a sua educanda.

«Como sou professora aqui, tive facilidade em falar com alguns colegas e, portanto, fui directamente às pessoas que tratam das matrículas e foi assim. Eu já era professora nessa altura, utilizei um dos requisitos.» (C p. 9)

Mais adiante, ainda a propósito da estratégia utilizada para obtenção de vaga para a sua educanda na escola “Toledo”, a Senhora Chaves referiu:

«Foi a estratégia de falar com alguém, com as pessoas das matrículas e com um elemento do Conselho Executivo. No boletim aparece a morada da avó que faleceu, que morava aqui em cima.» (C p. 13)

De facto, a professora Faria, elemento do órgão de direcção da escola, reconheceu a existência de uma pressão efectiva na escolha da escola “Toledo”. Na sua óptica, essa pressão deve-se, por um lado, à tradição e, por outro, aos resultados escolares.

«Nos requerimentos a pedir vaga, muitas vezes a palavra tradição existe, porque é uma escola com tradição. (...) Tradição do meio social mas também tradição em termos de família. Outra expressão muito utilizada é “toda a família andou cá, logo o meu filho também tem que andar” e, também, pelos resultados escolares.» (F p. 15)

Também a Senhora Amável foi muito peremptória no que refere à estratégia de escolha de escola da sua educanda. À semelhança da Senhora Chaves, no primeiro ciclo, as suas educandas foram matriculadas em escolas do ensino privado. Só a partir do 2.º ciclo, houve a opção pelo prosseguimento de estudos no ensino público. Não obstante, esta família continuou a desenvolver estratégias de modo a assegurar vaga nas escolas pretendidas, utilizando-se mais uma vez o subterfúgio da morada falsa:

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«Foi escolha e, como sabe, existe uma limitação de área de residência, mas existem maneiras de a contornar. [...] Ou seja, dei a área de residência da avó, mas sou eu que estou presente como encarregada de educação.» (A p. 2-3)

Assim, embora o sistema educativo português consagre na lei “a carta educativa”, fixando as áreas territoriais abrangidas por cada escola, abre ao mesmo tempo grandes possibilidades de a contornar. Embora a lei procure acautelar situações particulares que seriam grandemente prejudicadas pela aplicação rígida da “carta educativa”, esses mecanismos, permitidos pela lei, são muitas vezes utilizados de forma abusiva pelas famílias dos alunos, nomeadamente, como já vimos, através da existência de Encarregados de Educação fantasmas e de moradas falsas com a conivência das direcções das escolas – que ora colaboram no fenómeno (veja-se a situação referida pelo Senhor Brandão), ora o desvalorizam ou negam

Esta parece ser a atitude assumida pelo elemento do órgão de direcção da escola “Toledo” entrevistado nesta investigação. Assim, quando questionado sobre situações de não correspondência entre dados constantes nos boletins de matrícula e a realidade, afirmou:

«realmente o que consta é o que está no boletim de matrícula. Se existe algum tipo de fraude não é da escola e a escola não tem conhecimento oficial e a escola também não tem obrigação nem condições para averiguar; nem é sequer essa a sua função.» (F p. 10)

Por exemplo, a propósito de situações de falsos encarregados de educação, referiu a existência de «casos muito esporádicos mesmo» (F p. 11), mas no decorrer da entrevista, de modo muito conveniente, dizemos nós, parece não se recordar de nenhum.

Contudo, como decorre de algumas das entrevistas efectuadas a pais dessa escola, há famílias que estão dispostas a desenvolver todo o tipo de acções de modo a assegurar aos educandos melhores oportunidades de ensino/formação.

Um caso paradigmático é o da família Eanes. Preocupada com o insucesso educativo verificado na escola que serve a sua área de residência, decidiu matricular a sua educanda na escola “Toledo”, embora fosse impraticável manter a residência de toda a família em “Altair”:

«Primeiro a matrícula na escola, depois a residência. De onde morava seria mais próxima a “Huelva”, mas eu preferi esta aqui. Depois, o que acontece é que no princípio procurámos que um táxi a fosse pegar aos barcos e a levasse de volta. Com os autocarros

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

não conseguimos porque não havia horários. O que acontece é que mudei a vida toda em função dela. [...] e em função dos estudos dela.» (E p. 10)

A necessidade da educanda percorrer uma longa distância até à casa de morada da família, em “Altair” – esta localidade dista cerca de 86, 3 km da escola utilizando-se o trajecto que inclui auto-estrada –, levou a que se arranjasse uma segunda residência para a família, perto da escola “Toledo”. Durante os períodos lectivos, nos dias úteis, a Senhora Eanes reside com a filha em “Polar” e aos fins-de-semana e feriados, reside com o marido em “Rigel”. Tanto a sua vida pessoal como profissional foram profundamente afectadas pela necessidade de acompanhar o percurso escolar da sua educanda.

1.2. A escolha do curso

Relativamente à escolha de cursos, o Senhor Brandão e a Senhora Amável confessaram que procuram não impor, mesmo quando receiam as opções que possam vir a ser tomadas pelos seus educandos. A propósito, o primeiro referiu:

«Com o “G”, como é que vai ser, não sei. Por mim seria uma opção seguir por uma área do design e, depois, complementar com o teatro. Seria, se calhar, uma opção melhor. Tenho receio que interprete isso como estando eu a impor qualquer coisa. Não sou capaz de o fazer. Tenho amigos dirigistas e eu acho que não sou. Eles têm que decidir, mesmo mal. Vamos estar atentos, participar, apoiar, vamos tentar que as coisas não sejam muito diferentes daquilo que eles acham ou que eles pretendem, ainda que com todas as interrogações e aquilo que nós também achamos. Será nesse diálogo que tem que existir e que se tem que encontrar soluções para as opções deles, para as áreas deles.» (B p. 13)

Também a Senhora Eanes disse respeitar as opções da sua educanda sobre esta matéria:

«Mas ela meteu na cabeça que tinha que ir para artes... Ela estava em ciências e mudou para artes. Não era minha preferência, não. O que eu acho é que temos que deixar os filhos escolher. Temos é que apoiar na sua escolha. Eu apoiei em todos os sentidos na sua escolha.» (E p. 2)

No entanto, a propósito da possibilidade da sua educanda prosseguir estudos noutras áreas, além das acima referidas, equaciona mais facilmente a matrícula num curso de cabeleireira do que uma dedicação exclusiva ao estudo da música e do canto.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

«Se ela quisesse ser cabeleireira, iria para uma escola profissional de cabelos. O que interessa é ser feliz. [...] ela começou a cantar antes de falar. Mas como profissão? Não, ela tem que ter outra profissão. Em Portugal, hoje não se tem assim tantas hipóteses nessa área, na carreira musical, que a pessoa possa estar segura.» (E p. 7)

Assim, a insegurança no emprego e a falta de saídas profissionais em algumas áreas são factores condicionantes da escolha das escolas e, por inerência, dos cursos em virtude de a oferta educativa variar de escola para escola, em particular no ensino secundário.

Atitude bem diferente foi revelada pela Senhora Chaves. Segundo a mesma a sua educanda foi *«induzida para a área das Ciências e Tecnologias por que ela queria a área de humanidades»* (C p. 7). Neste caso, não foi seguida a tradição familiar atendendo à falta de saídas profissionais e à *«situação actual em termos de mercado de trabalho»*. (C p. 7)

«Tanto eu como o pai, apesar de sermos ambos da área de humanidades, nós apercebemo-nos que ela não tinha saídas profissionais e tentámos esclarecê-la e mostrar-lhe qual é a situação actual em termos de mercado de trabalho e, portanto, esse facto foi decisivo para a escolha... Acabou por ser uma escolha conjunta.» (C p. 7)

Relativamente à problemática da escolha do curso e à pressão exercida pelos pais para que os seus educandos prossigam os seus estudos a nível superior, a Senhora Faria referiu:

«O Encarregado de Educação quer ter segurança sobre a escolha que o filho está a fazer. Querem que seja uma escolha sustentável, a longo prazo, digamos assim, e não baseada única e exclusivamente naquilo que o filho gosta. Isto porque a motivação e o gostar são factores importantes, mas eles querem ter a certeza de que a escolha de um curso profissional lhe garante o acesso ao ensino superior, caso o educando mude de ideias sobre aquilo que quer fazer. São etapas em que, por vezes, não há, digamos, ainda certezas, mas sim, alguma conflitualidade latente resultante dum défice de informação por parte dos alunos, pais e Encarregados de Educação.» (F p. 13)

Não obstante o recente incremento do ensino profissional por parte dos governantes, na escola “Toledo”, relativamente ao ensino diurno, tem existido alguma dificuldade em arranjar público para este tipo de cursos. Segundo a Senhora Faria, essa situação justifica-se pelo défice de informação por parte dos alunos, pais e Encarregados de Educação, que continuam a recear posteriores dificuldades no acesso ao ensino superior caso venham a optar por esse tipo de ensino.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Contudo, como mais à frente reconhece, a explicação para esse fenómeno não se esgota na falta de informação da comunidade educativa, tanto mais que a família média dos alunos da escola “Toledo” pertence à classe média e tem habilitações de nível superior e, regra geral, está bem informada. Com efeito, a explicação para este fenómeno é atribuída a «*uma cultura de escola assente na tradição*» (F p. 13). Na sua perspectiva, compreende-se

«que haja menos turmas de cursos profissionais, porque efectivamente, em termos de tradição e cultura, os próprios pais perspectivam o futuro dos seus filhos e eles próprios também perspectivam o seu, num curso superior - o que não é vedado pelo facto de concluírem o secundário num curso profissional -, no prosseguimento dos estudos, muitos deles em ciências e tecnologias, mas não exclusivamente.» (F p. 13)

1.3. A escolha da turma e do grupo de colegas

A família Dias parece não deixar nada ao acaso relativamente ao percurso escolar da sua educanda. Por exemplo, aquando do ingresso da sua educanda na escola “Toledo”, «*uma professora que ia fazer os horários tentou escolher a equipa de professores necessária e os cinco alunos que foram são do quadro de honra do liceu. Tenta-se conjugar os interesses de todos.*» (D p. 12)

Esta família e uma parte do seu grupo de amigos professores, reuniu ainda cinco educandos na mesma turma a partir do 2.º Ciclo utilizando os mecanismos disponíveis pelas escolas. Neste caso a opção pelo ensino articulado facilitou a agregação deste grupo de educandos.

«Na primária, não ficaram juntos, mas ficaram porta com porta. Quando chegou ao ciclo conseguimos. Não sei se sabe, eles têm lá um formulário que se pode pedir na Secretaria, se os pais quiserem, onde podemos dizer que queremos fazer uma listinha de meninos para ficarem na mesma turma por que já vêm juntos desde a primária. Então existe um requerimento dirigido ao Conselho Executivo da escola a solicitar que, por serem amigos e terem um horário bastante parecido, dentro das mesmas horas para frequentarem algumas actividades, tais como o futebol ou qualquer outra... Existe um protocolo da escola com o conservatório para os horários. Então conseguimos que ficassem juntos» (D p. 11-12)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A Senhora Amável também utilizou este mecanismo tendo em vista assegurar uma melhor integração da sua educanda.

«Sim, foi feito um pedido para aquele grupo que vinha, se manter. Mantiveram seis ou sete miúdas que vinham já do 2.º ciclo para o 3º ciclo. Foi nessa altura que nós fizemos esse grupo. Juntámos sete ou oito, agora já não sei, todas raparigas.» (A p. 9)

Neste caso, há uma clara convicção dos pais relativamente ao facto dos fins justificarem os meios, pelo que estão mobilizados a desencadear as acções julgadas adequadas a garantir o sucesso educativo dos seus educandos.

De facto, a proximidade à escola garante aos pais a obtenção de vantagens comparativas para os seus educandos. A Senhora Chaves descreveu-nos nas linhas seguintes o modo “sui generis” como se processou a inclusão da educanda numa das turmas do 10.º ano de escolaridade da escola “Toledo”: *«Ao folhearmos as turmas detectei alguns alunos conhecidos dela no tempo da primária e, então, achámos que seria a melhor turma para ela ficar inserida.» (C p. 10)*

Mais à frente, a mesma Encarregada de Educação reafirmou:

«Eu não fiz nada. Apenas houve uma pessoa muito simpática do Conselho Executivo que foi comigo à sala de matrículas e folheamos as turmas que estavam a constituir e há uma turma em que eu reconheço as tais crianças que tinham andado com ela na Academia. “Estes meninos, eu conheço”. Foi assim que ela ficou naquela turma.» (C p. 13-14)

2. A participação nos órgãos e estruturas da escola e nas associações representativas

Esta categoria engloba as proposições referentes à participação dos EE no Conselho Pedagógico, na Assembleia de Escola, no Conselho Geral, nos Conselhos de Turma, enquanto representantes dos EE, e nas Associações de Pais.

De seguida, apresenta-se, em síntese, os resultados obtidos com a realização das entrevistas aos pais/encarregados de educação relativamente à sua participação nos órgãos de administração e gestão, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas e nas associações de pais e Encarregados de Educação.

Quadro VII- Participação nos órgãos e estruturas da escola e nas associações representativas

Encarregados de Educação	Conselho de turma	Órgãos de administração e gestão dos agrupamentos de escolas e escolas não agrupadas	Associação de Pais
Amável	Sim (sempre)	Sim. Conselho Geral Transitório	Sim. Há quatro anos
Dias	Sim (sempre)	Não	Não
Chaves	Não	Não	Não
Brandão	Não	Não	Não
Eanes	Sim	Não	Sim/no passado

Os pais professores no activo, parecem pouco dispostos a intervir a este nível. Sobre este tópico, o Senhor Brandão referiu:

«Como o tempo é tão pouco para a nossa relação familiar... E, depois, ia fazer um mau desempenho em relação a isso. E, depois, iria roubar... Ia de algum modo afectar o funcionamento da estrutura e de todos os seus processos. Nestas condições não pretendo colaborar.» (B p. 14)

Neste caso, a profissão dos sujeitos - a sua proximidade ao universo escolar – actua, pelo menos aparentemente, como factor inibidor da acção. Embora o Senhor Brandão tenha alegado falta de tempo disponível para participar nos órgãos, nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica dos agrupamentos de escolas e nas escolas não agrupadas e nas associações de pais e Encarregados de Educação, julgamos que a principal razão não é essa. Efectivamente, embora ele sinta que a sua intervenção poderia influenciar decisivamente o processo de tomada de decisão, simultaneamente não deseja desempenhar qualquer desses papéis.

Podemos inferir que estes sujeitos estão bem conscientes da conflitualidade de papéis resultante do desempenho simultâneo das funções de professor e de representante de Encarregados de Educação e ponderaram devidamente as questões ético-deontológicas levantadas por um acréscimo de protagonismo nessa área.

Por oposição a esta negação de assumpção de maiores responsabilidades neste domínio, temos os pais não professores. Neste capítulo, estes são os mais pró-activos,

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

desempenhando actualmente as funções de representantes dos Encarregados de Educação nos Conselhos de Turma. As Senhoras Amável e Dias revelaram mesmo ter larga experiência no exercício dessas funções:

- «*Fui sempre representante dos pais, desde o princípio, no infantário/pré-escolar*» (A p. 2);
- «*Sou sempre eleita como representante dos pais*» (D p. 9).

Mas a actuação da Senhora Amável não se confina à de representante dos pais e encarregados de educação nos conselhos de turma da sua educanda. De facto, é membro da Associação de Pais e Encarregados de Educação da escola “Toledo” há «*quatro anos*» e pertence a um dos seus órgãos sociais. Além disso, foi representante dos pais e encarregados de educação no Conselho Geral Transitório.

A Senhora Eanes não pertence actualmente à Associação de Pais e Encarregados de Educação mas, na escola de “Rigel”, o seu marido pertenceu à respectiva associação. Tendo em conta a sua experiência resultante dos contactos efectuados com esse organismo, não ficou com a melhor imagem dessas instituições. Com efeito, considera-as mais vocacionadas para a discussão do que para a acção: «*Por vezes o que acontece é falarem, falarem. Fazem relatórios, actas e ficam por ali. Eu estou farta de relatório. Eu quero... É assunto. Quando não há acção eu fujo.*» (E p. 8) Em relação à realidade que conheceu em “Rigel”, ficou com a ideia de que «*muitos dos pais só se preocupavam com os problemas dos seus filhos*» (E p. 8)

A propósito do desempenho das funções de representante dos pais e EE no Conselho de Turma a Senhora Dias, referiu:

«*Sou sempre eleita como representante dos pais. No ano passado ainda houve uma tentativa para que não ficasse. A outra rapariga, que me acompanha desde a primária, ficou ela. Mais ou menos eu estava como suplente. Este ano, a directora de turma quase que pediu que ficasse eu e ela como suplente - só pelo gosto de participar e de ajudar e, ao mesmo tempo, acompanho de mais perto. Sei antecipadamente aquilo que eles fazem, ouço... Já no ciclo, fui sempre. Participei em todas as reuniões. Quando me pedem, estou sempre lá por que estou aqui em “Polar”. [...] Dentro daquilo que eles me pedem: para eu ler a acta com eles, assinar a acta; sempre disponível quando o director de turma solicita a nossa presença. Graças a Deus, nunca precisei de vir por questões da minha filha, mas quando me telefonam para eu estar aqui, apareço.*» (D p. 9)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Também a Senhora Amável é muito peremptória em relação à sua vontade de participar na gestão e administração da escola:

«Relativamente ao Conselho Geral Transitório, sempre fiz questão em estar em todas as reuniões e participar na escolha do director da escola porque acho que vai ser uma figura determinante e, portanto, fiz questão de participar.» (A p. 7)

Nas entrevistas não houve qualquer referência ao facto de a motivação para participarem nesses organismos se ter ficado a dever a problemas com o seu educando. Antes pelo contrário, como acima pudemos constatar em relação à Senhora Dias.

Depois de efectuarmos a análise das percepções dos EE relativamente à sua actuação nos órgãos de gestão e administração e nas estruturas de coordenação educativa e supervisão pedagógica da escola, importa perceber qual é a leitura que os professores responsáveis por esses mesmos organismos fazem da intervenção desses sujeitos.

A Senhora Faria, relativamente à sua experiência anterior no âmbito da Assembleia de Escola, revelou uma imagem muito positiva do contributo dos pais no âmbito desse órgão:

«[...] a visão que eu tinha dos pais era e é a de pais dinâmicos, interessados, interventivos, participativos, que tiveram sempre uma postura construtiva, que se preocupavam em, até, alertar-nos para um ou outro pormenor que, por vezes, nos escapava, a nós professores, e que, enquanto pais, eles detectavam e, portanto, chamavam a atenção.» (F 2-3)

Apesar de reconhecer o grande dinamismo revelado pela Associação de Pais e Encarregados de Educação da Escola através das inúmeras iniciativas que desenvolveram - apresentação de estudos, realização de palestras e colóquios, reuniões com a direcção da escola, propostas de alteração do regulamento interno –, a Senhora Faria referiu-se à dificuldade sentida por esse organismo em conseguir uma maior participação dos pais nas suas reuniões.

3. Os contactos formais e/ou informais com elementos da comunidade escolar

Nesta secção focaremos a participação dos Encarregados de Educação em reuniões que lhes são destinadas, contactos pessoais ou por via telefónica, electrónica ou postal com

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

o DT, os professores de um modo geral, os órgãos de direcção, o pessoal não docente e os colegas de escola do seu educando para tratar de assuntos que lhe dizem respeito.

Quadro VIII – Contactos formais e/ou informais com elementos da comunidade escolar

Encarregados de Educação	Direcção da escola	DT	Colegas de escola	Pessoal não docente	Professores
Amável	-	X	-	-	X
Dias	X	-	-	-	X
Chaves	X	X	-	-	X
Brandão	-	X	-	-	X
Eanes	X	X	X	-	-

Devemos alertar o leitor para o facto de o preenchimento deste quadro ter resultado de uma leitura global das entrevistas e não apenas das unidades de sentido recolhidas nesta categoria sob pena de se fazer uma leitura demasiado restritiva deste fenómeno.

Não obstante nenhum dos pais ter mencionado quaisquer contactos com o pessoal não docente e de apenas a Senhora Eanes ter aludido a contactos com os colegas da educanda, não podemos concluir sobre a não ocorrência dos mesmos. Com efeito, as senhoras Dias e Amável referiam-se ao facto de alguns dos colegas de turma das educandas serem filhas de pessoas amigas, o que, desde logo, indicia contactos continuados com essas crianças e jovens. Daí que a leitura do quadro deva ser feita segundo a perspectiva do discurso global e da ênfase dada pelos actores a esses elementos da comunidade escolar.

Efectuada esta advertência prévia, importa analisar como se processaram os contactos acima assinalados e o que os justificaram.

Antes mesmo do ingresso propriamente dito do educando na escola “Toledo”, os pais accionaram as suas redes de influência para garantir condições favoráveis ao sucesso educativo dos seus educandos. Desse modo, através de contactos informais com amigos professores procuraram garantir vaga na escola e numa turma que possibilitasse boas aprendizagens e fácil integração aos descendentes, como já vimos anteriormente. Entre os amigos/colegas contactados encontravam-se também elementos da direcção da

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

escola. De facto, pode concluir-se que estamos perante um conjunto de pais bem relacionado que sabe como movimentar-se para atingir os seus objectivos.

Após o ingresso na escola, embora se subentenda que os contactos com elementos da comunidade educativa sejam constantes devido à sua proximidade relativamente à escola, os pais focalizam o seu discurso na comparência às reuniões de Encarregados de Educação e nos contactos informais com os Directores de Turma.

«Pelas actas que nós temos disponíveis, eu diria que cerca de 70% no ensino básico e 50% no ensino secundário dos pais vêm às reuniões de encarregados de educação. A escola tem sempre muitos pais nesses dias.» (F p. 3)

De acordo com a Senhora Dias houve uma evolução positiva em relativamente à participação dos pais nas reuniões de Encarregados de Educação escola. Tendo sido antiga aluna da escola “Toledo, referiu: *«O que os directores de turma nos diziam era que, na nossa altura, não apareciam quase pais nenhuns. Vêm mais pais às reuniões.»* (D p. 14)

Segundo os pais, o comportamento dos educandos no presente ano lectivo não tem suscitado problemas, pelo que não têm sentido necessidade de outro tipo de contactos.

Relativamente às Senhoras Amável e Dias, muitos dos contactos efectuados com a Direcção das escolas decorreram do desempenho de funções de Representantes dos Encarregados de Educação das respectivas turmas.

Contudo, sempre que estes pais têm problemas para resolver respeitantes aos seus educandos são incansáveis e desenvolvem todos os esforços de modo a solucioná-los. A propósito, a Senhora Amável referiu que quando a sua filha mais nova teve problemas de integração *«ia todas as semanas»* à escola (A p. 8).

Por sua vez, os contactos com os outros professores dos educandos e a direcção da escola parecem resultar mais da sua rede de conhecimentos pessoais/profissionais e/ou do acaso do que de uma tentativa deliberada de os realizar para a resolução de problemas. Com efeito, quando questionámos a Senhora Dias sobre contactos efectuados com o Conselho Executivo, respondeu-nos que não os tinha efectuado, acrescentando:

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Conheço e sou amiga de uma professora que já fez parte do Conselho Executivo. Neste momento, já não faz parte. Por isso não conheço as outras pessoas, mas enquanto ela pertencia, sabia tudo o que se passava aqui. (D p. 10)

Apenas a Senhora Eanes confessou ter procurado deliberadamente o Conselho Executivo para tratar de assuntos pessoais. Mas, mesmo nesse caso, o contacto surgiu por dificuldades de comunicação com a Directora de Turma: *«O que aconteceu o ano passado, foi que não consegui contactar com ela, a Directora de Turma, então tive de me dirigir ao Conselho Executivo.»* (E p. 9)

Assim, o interlocutor *«privilegiado é sempre o director de turma mas, por vezes, existem situações que não se conseguem desbloquear»* (F p. 4) e, nessas circunstâncias, os Encarregados de Educação procuraram ajuda junto dos órgãos de direcção da escola.

Além desses contactos por iniciativa pessoal dos pais com a direcção da escola, existem ainda outros *«através da Associação de Pais, através dos representantes dos EE»* nos diferentes órgãos da escola e em reuniões convocadas com todos os EE do Ensino Básico e do Secundário (F p. 7)

O elemento do órgão de direcção da escola reconheceu a importância estratégica dos representantes dos Encarregados de Educação na resolução dos problemas da escola, tendo referido que

«estes também fizeram chegar a sua voz junto do Ministério. Portanto, se todos estamos a trabalhar no mesmo objectivo, existe uma convergência de esforços e isso teve resultados práticos porque, a partir do segundo período, foi possível colocar mais funcionários a prestar serviços em zonas fundamentais como a reprografia, por exemplo, e isso ajudou, ou seja, teve resultados práticos. Claro que não se resolvem todos os problemas, mas também nos ajuda a procurar soluções.» (F p. 8).

Sobre a interacção com colegas de profissão responsáveis pela leccionação das turmas dos seus educandos, constatou-se existir de algumas reservas em abordar questões referentes a comportamentos e atitudes dos educandos por parte do Senhor Brandão e da Senhora Chaves. Sobre esses contactos, a última referiu:

«Acho que depreendem que eu sou muito interessada, embora eu nunca interfira, nem peça justificação, nem esclarecimentos de nada a ninguém. Eles vêm frequentemente falar comigo e fazem o feedback do desempenho dela. Presumo que acham que sou uma pessoa interessada.» (C p. 10)

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

De qualquer modo, pelo facto de frequentarem a mesma escola dos educandos, estes pais vão tendo naturalmente conhecimento das situações respeitantes aos mesmos. Assim, muitas vezes, nem existe efectiva necessidade de solicitar esclarecimentos aos professores do educando e/ou à direcção da escola:

«Não tenho necessidade de o fazer. O facto de estar por dentro, permite-me conhecer muitas coisas. Permite-me ter outro tipo de informações, saber como as coisas funcionam e, portanto, não foi preciso ir ao Conselho Executivo.» (B p. 14)

4. A dinamização de projectos e participação noutras iniciativas

Mas a participação dos pais na vida da escola pode assumir as formas mais diversas. Daí que tenhamos dedicado esta secção à participação dos EE em projectos, colóquios, palestras e iniciativas junto do Ministério, de outras instituições públicas e de empresas, etc.

Neste pequeno grupo de pais, os que desempenhavam à época da recolha de dados as funções de professores (actualmente o Senhor Brandão encontra-se reformado) foram aqueles que mostraram menor grau de envolvimento neste tipo de iniciativas. Com efeito, segundo o seu testemunho, a sua acção cingiu-se à assistência de actividades em que estavam envolvidos os seus educandos.

A Senhora Dias, embora bastante disponível e dinâmica no que se refere ao acompanhamento da sua educanda, nestas áreas revelou-se, até ao momento, menos empreendedora, limitando-se a fazer referência à sua intervenção numa palestra realizada no 2.º ciclo. Não obstante, mostrou-se pronta a envidar esforços no sentido de promover a realização de um fórum entre professores, pais e alunos, por ano de escolaridade, a fim de se discutirem os problemas dos últimos (D p. 17). De facto, um dos temas recorrentes da sua entrevista é a preocupação revelada sobre o problema da desresponsabilização dos pais no que diz respeito ao percurso escolar dos educandos.

Quadro IX - Projectos e iniciativas desenvolvidas pelos pais

Sujeitos	Projectos	Outras Actividades da escola	Iniciativas diversas
Amável			<ul style="list-style-type: none"> • Sistema de comunicação para EE no âmbito da Associação de pais
Dias		<ul style="list-style-type: none"> • Palestra (2.º ciclo) 	<ul style="list-style-type: none"> • Fórum entre pais e alunos.
Chaves		<ul style="list-style-type: none"> • Palestra (Toledo) 	
Brandão		<ul style="list-style-type: none"> • Assistência e filmagem de actividades em que participaram os educandos. 	
Eanes	<ul style="list-style-type: none"> • Remodelação da escola de 1.º Ciclo • Criação de Clubes (Escola de 2.º e 3.º Ciclo em Rigel) 	<ul style="list-style-type: none"> • 2 Palestras 	<ul style="list-style-type: none"> • Workshop de cerâmica
Faria		<ul style="list-style-type: none"> • Colóquios, conferências 	<ul style="list-style-type: none"> • Comparticipação nas despesas de determinadas obras • Contactos com a tutela, com instituições diversas

Por sua vez, a actuação da Senhora Amável neste domínio está associada aos projectos respeitantes à Associação de Pais e Encarregados de Educação. Destacou o projecto relativo à criação de um fórum para pais e encarregados de educação.

Com efeito, conforme foi salientado pela Senhora Faria, a própria Associação de Pais e Encarregados de Educação tem manifestado alguma dificuldade em comunicar com os pais, daí o interesse que este projecto assume para esses actores. Mas a acção dos seus associados não se esgota nesse tipo de iniciativas. De facto, confessou que, por vezes, conseguem «desbloquear determinadas situações» (F p. 4) e «fazer chegar a sua voz junto do ME para nos ajudar a resolver problemas» (F p. 8). Além disso, também foi mencionado que a Associação de Pais e Encarregados de Educação tem dinamizado palestras e colóquios e financiado equipamentos.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

A Senhora Eanes revelou ter perfeita consciência daquilo que se pode alcançar quando os pais e a escola trabalham em conjunto para o bem comum. Relatou-nos uma experiência bem sucedida em que a associação, ela, o marido e a professora da escola de 1.º Círculo de “Altair” conseguiram melhorar significativamente as condições de aprendizagem dos alunos. A esse propósito, referiu com um certo orgulho:

«Conseguimos um computador para a escola. Trouxemos sacas de cimento, preparei móveis, pinte, decorei móveis, fiz placa. A placa que lá está fui eu que fiz. Nós íamos pedindo, algumas coisas que eram obrigação da câmara. Eles não estavam nem aí. Eu estava todos os dias de manhã na câmara, estava atrás do vereador. Ele fugia e eu ia atrás dele. Ele estava no gabinete e dizia que não estava e eu dizia: - “Eu espero.” Quando ele via que não me vencias, vinha, dizia você quer fazer isto e isto... Tinham uma casa de banho toda quebrada, era para todas as crianças e funcionários. A escola acabou por ser toda reformada. Nós acabamos por ajudar a escola. Hoje a escola é uma gracinha... E colocámos tudo à disposição da professora que era a responsável da escola da época, que também colaborou bastante. Então a escola era o brinco da aldeia, foi muito bom. Eu acho que beneficiou muito as crianças, vendo que os pais também vêm à escola, estão trabalhando pela escola.» (E p. 3)

Apesar de ter vivenciado posteriormente situações de menor colaboração por parte das direcções das escolas, esta Encarregada de Educação continuou a evidenciar um grande empenho em participar nas mais diversas iniciativas.

5. O recurso a explicadores e/ou outro tipo de apoio profissional

O recurso a especialistas por parte dos EE de modo a minimizar as dificuldades de aprendizagem do seu educando ou a potencializar as suas capacidades é outra das estratégias sobejamente utilizadas pelas famílias. Incluem-se aqui as iniciativas desenvolvidas com vista à obtenção de bons explicadores, o apoio de psicólogos, sociólogos, entre outros.

À excepção do Senhor Brandão que referiu que um dos seus educandos, o “H, é um aluno «mediano» que tem sentido algumas dificuldades nalgumas disciplinas, os restantes Encarregados de Educação consideraram que no ano lectivo em que foram efectuadas as entrevistas os educandos têm Bom aproveitamento.

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Talvez, por isso mesmo, apenas os Encarregados de Educação Brandão e Chaves se referiram ao facto dos seus educandos terem explicações. Contudo, face aos dados obtidos, essa explicação é demasiado simplista e redutora, tanto mais que em relação a uma das educandas que recebe explicações não foram identificadas quaisquer dificuldades de aprendizagem, antes bem pelo contrário.

Com efeito, os dois encarregados de educação a assumirem que os seus educandos beneficiam de explicações são os únicos a frequentar o curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias, considerado comumente como um dos mais exigentes. Além disso, verifica-se que a média necessária para ingressar nalgumas das saídas académicas deste curso são as mais elevadas. Então, podemos considerar que a maior exigência cognitiva associada aos conteúdos programáticos deste curso (cf. B p. 2) e a maior competitividade gerada pela dificuldade acrescida em entrar em determinados cursos, «obriga» as famílias a fazerem um maior investimento nos seus educandos de modo a garantirem-lhes um maior número de janelas de oportunidade.

No caso da Senhora Chaves, pensamos que o investimento realizado nesse capítulo também é resultante de a escolha de curso ter sido efectuada à margem das aptidões e tendências reveladas pela educanda. Embora esta família tenha introduzido um factor de risco de insucesso, através do recurso às explicações procurou, de modo consciente, minimizá-lo.

Por seu lado, a família Brandão, embora reconhecendo o erro do seu educando ao enveredar pela área da Biologia em detrimento da Física, onde é bom aluno, está disposta a pagar por isso, em vez de contrariar as suas escolhas.

Alunos e professores da escola “Toledo”, no passado, estavam associados ao comércio das explicações (cf. B p. 8). Ora, o estudo desse fenómeno não está dentro do objecto dessa investigação pelo que não abordaremos a importância actual do mesmo. Mesmo assim, não deixa de ser significativo o facto de dois encarregados de educação terem sido assumido que os educandos beneficiavam de explicações.

Quanto à utilização das potencialidades de outro tipo de especialistas para resolução dos problemas dos seus educandos, os Encarregados de Educação parecem mais cépticos. Efectivamente nenhum deles se referiu ao facto de ter tido em conta a opinião de orientadores escolares, psicólogos ou outros técnicos. A esse propósito a Sr.^a Eanes

referiu que não acredita « *muito nessas coisas*», passando pela família, esse aconselhamento (E p. 9).

6. O acompanhamento ao estudo e às actividades dos educandos

Uma das estratégias desenvolvidas pelos Encarregados de Educação destinadas a assegurar o sucesso educativo dos seus educandos é precisamente o apoio ao estudo e às demais actividades desenvolvidas pelos educandos. Seguidamente vamos analisar a intervenção destes pais relativamente a esta matéria.

O Sr. Brandão fazia acompanhamento ao estudo, dava explicações e ia ver os cadernos dos educandos, segundo afirmou, por « *defeito de formação*» (B p. 13). Mas, à medida que os filhos foram crescendo e tornando-se autónomos, passou a exercer um controle mais ténue sobre a progressão no ensino-aprendizagem. Assim, embora tenha reconhecido que continua a apoiar os educandos, disse que já não interferia (B p. 14). Mais à frente, afirmou:

«Temos dado a ajuda que eles precisam e, ao mesmo tempo, esse apoio. Mas ao longo do tempo esse apoio será menos activo em termos de conhecimentos, podendo ser mais activo noutros - não deixar que os laços afectivos se deteriore, mostrar apoio e confiança. Esses aspectos fazem a diferença em vários aspectos: sair ao fim de semana - já querem ir lá para baixo entre outras coisas dessas. Vamos gerindo essas coisas assim: - “Não pode ser até muito tarde, estás a ver como é que é.”» (B p. 16)

Assim, a actuação deste pai vai-se moldando, adaptando às mudanças resultantes do amadurecimento dos filhos.

Este encarregado de educação também salientou a importância que podem ter os irmãos nesta matéria. Os dois educandos mais jovens, sendo da mesma faixa etária, frequentavam o mesmo nível de escolaridade e estudavam juntos. Ora, «*o “G” ajudava muito o “H”*» (B p. 4). Na sua óptica, isso poderá «*justificar a proximidade de notas até ao nono ano*» (B p. 4). No décimo ano, matricularam-se em cursos diferentes e começaram-se a revelar as diferenças de aproveitamento entre os dois irmãos.

A Sr.^a Chaves revelou que toda a família se interessa pelos resultados escolares dos educandos e, no que diz respeito a ela própria e ao marido, sendo ambos professores,

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

ajudam nas áreas relativamente às quais têm maior conhecimento das matérias leccionadas.

Também a Sr.^a Dias, com uma educanda a frequentar o 3.º ciclo, sentiu a mesma necessidade de acompanhar e apoiar as actividades de ensino-aprendizagem da sua educanda. Do discurso da mesma sobressai a existência de uma grande cumplicidade entre mãe e filha e um elevado grau de interiorização das regras de controlo parental.

«Aliás, a primeira coisa que ela faz quando entra no carro é contar-me o que se passou na escola. Ela diz-me o que aconteceu por lá. [...] Mas o que acontece é que ela, quando chega a casa vai logo fazer os trabalhos de casa. Depois eu tenho que assinar esses documentos e os testes. Dá-mos para eu assinar, inclusive visitas de estudo. Tudo o que é para assinar, chegamos a casa e ela mete-me logo lá em cima.» (D p. 9)

Deixou, ainda, transparecer a ideia de que a atitude de acompanhamento ao estudo da sua educanda reproduz, em parte, o modelo de educação que a mãe lhe transmitiu.

Esta mãe evidenciou o facto de o acompanhamento proporcionado à educanda não se cingir às questões lectivas. Com efeito, ambas têm um *hobby* em comum, são escutas. Embora estejam integradas no mesmo grupo, aí assumem uma relação de chefe/subordinado (D p. 1). Além disso, depois terminar o seu dia de trabalho, sobretudo quando a filha tem aulas de música, fica a aguardar que a mesma saia para irem juntas para “Vega”

A Sr.^a Amável, na esteira dos pais anteriormente referidos, revelou o seu interesse pelo acompanhamento ao estudo da educanda:

Tenho uma preocupação constante e sei sempre quando ela tem testes. Pergunto como as coisas estão a correr. Pergunto pelos trabalhos de casa, claro que sim. Já perdi o hábito de ver os cadernos dela. Neste momento ela faz uma boa agenda dos testes dela. Pergunto como é que estão a correr as coisas, ou seja, acompanho [...] (A p. 11)

Por sua vez, a Sr.^a Eanes defendeu que é preciso incentivar e estar presente quando os filhos precisam, mas que os pais não se devem substituir aos filhos e que estes devem ser responsabilizados pelos seus actos. Assim, embora mostrando preocupação em estar ao corrente de tudo o que se passa na escola, relativamente ao acompanhamento ao estudo, referiu: *«Nunca a ajudei em nada. Ela faz tudo sozinha. Nem nunca vou ver se está bem, nem nada.» (E p. 8)*

A intervenção dos pais no percurso escolar dos filhos

Embora esta mãe tenha revelado interesse e preocupação com o percurso escolar da sua educanda, no que concerne às actividades executadas pela educanda em contexto de estudo, mostrou algum desprendimento e um menor grau de envolvimento do que os demais encarregados de educação.

Apêndice XL - Documentação consultada

Publicações do Diário da República

- Lei n.º 46/86, de 14 de Outubro (Lei de Bases do Sistema Educativo) e respectivas alterações;
- Lei n.º 115-A/98, de 4 de Maio;
- Portaria n.º 1260/2007, de 26 de Setembro
- Decreto-Lei n.º 75/2008, de 22 de Abril, e respectivas alterações legislativas;
- Decreto-lei n.º 372/90, de 27 de Novembro e respectivas alterações legislativas

Documentos referentes à Escola “Toledo”

- Projecto Educativo da Escola “Toledo” 2007-2010
- Projecto Educativo da Escola “Toledo” 2002-2006
- Projecto Curricular da Escola “Toledo” 2002-2006
- Projecto Curricular da Escola “Toledo” 2009
- Regulamento Interno
- Exercício do contraditório no âmbito do relatório da avaliação externa (3.05.2010)
- Oferta formativa;
- Mapa de alunos por ano e curso;
- Relação de pessoal docente e não docente por categorias.

Documentos referentes ao Município de “Polar”

- Carta Educativa do Município (2006);
- Listagens de alunos por escolas, agrupamentos de escolas e anos de escolaridade;
- Estatísticas sobre a evolução dos alunos matriculados por nível de ensino.

